

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Licenciado en Filosofía y Letras y Especialista en Docencia de la Universidad Santo Tomás; Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español de la Universidad de Pamplona, Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE – Manizales. Actualmente se desempeña como Docente Investigador y Vicerrector Académico de la Universidad Francisco de Paula Santander.

Educación Musical: representaciones sociales y sentidos en el currículo escolar

Semestre a semestre la Universidad Francisco de Paula Santander, reafirma el compromiso institucional con los procesos de mejoramiento continuo tanto en los aspectos misionales de nuestra casa de estudios, como también en todos sus procesos de apoyo académico.

Nuestra Alma Mater se propone nuevos retos a partir de los logros alcanzados, en muchos de ellos, como en todo proceso, los resultados se empiezan a percibir de forma gradual, siendo lo más importante la participación y compromiso de los diferentes miembros de la comunidad universitaria.

Hemos alcanzado un alto sentido de pertenencia en nuestra comunidad universitaria, el logro de metas propuestas y la superación de retos, mostrando un alto compromiso institucional en el proceso de reconocernos como la Universidad que somos, para avanzar hacia la Universidad que queremos ser.



ECOE
EDICIONES

Educación Musical: representaciones
sociales y sentidos en el currículo escolar



Educación Musical: representaciones sociales y sentidos en el currículo escolar

Audín Aloiso Gamboa Suárez
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Proyecto Editorial
Universidad Francisco de Paula Santander

Audín Aloiso Gamboa Suárez

Licenciado en Música de la Universidad Industrial de Santander, Magíster en Pedagogía de la misma institución, doctorando en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia (RUDECOLOMBIA) CADE - Universidad de Cartagena. Actualmente es docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander y director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la misma institución. Ha sido profesor internacional invitado del Departamento de Antropología de la Universidad de Granada (España) y ponente en diferentes eventos académicos nacionales e internacionales de educación.



ECOE
EDICIONES

Educación musical
Representaciones sociales
y sentidos en el currículo escolar

Audín Aloiso Gamboa Suárez
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Gamboa Suárez, Audín Aloiso

Educación musical : representaciones sociales y sentidos en el currículo escolar/ Audín Aloiso Gamboa Suárez, Jesús Ernesto Urbina Cárdenas. -- 1a. ed. – Bogotá : Ecoe Ediciones ; Cúcuta : Universidad Francisco de Paula Santander, 2013

78 p.

Incluye bibliografía

ISBN 978-958-8489-29-2

1. Música – Enseñanza – Investigaciones I. Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto II. Título

CDD: 372.87 ed. 20

CO-BoBN– a849579

© **Universidad Francisco de Paula Santander**
Facultad de educación,
artes y humanidades
Grupo de investigación en
estudios sociales y pedagogía
para la paz.
San José de Cúcuta

Primera edición: Bogotá, agosto de 2013

ISBN: 978-958-8489-29-2

© **Audín Aloiso Gamboa Suárez**
e-mail: audingamboa@ufps.edu.co

© **Jesús Ernesto Urbina Cárdenas**
e-mail: jesusurbina@ufps.edu.co

© **Ecoe ediciones**
e-mail. correo@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 No. 63C - 32
Pbx. 248 1449

Coordinación editorial: *Andrea Sierra*
Diagramación: *Olga Pedraza*
Carátula: *Wilson Marulanda*
Impresión: *Alma Máter Ediciones*
editoralmamater@gmail.com



CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

Édgar Jesús Díaz Contreras,
Presidente

Armando Enrique Monsalve Vásquez
Representante del Presidente de La República

José Maximiliano Gómez Torres
Representante Ministra de Educación

Héctor Miguel Parra López
Rector Ufps

Pedro Avilio Ontiveros Gil
Representante Exrectores

Jairo Rivera Lizarazo
Representante Sector Productivo

Sandra Ortega Sierra
Representante de Directivas Académicas

Henry de Jesús Gallardo Pérez
Representante Profesoral

Jairo Humberto Cristo Correa
Representante Egresados

Mauricio Julio Sepulveda
Representante Estudiantil

Édgar Antonio Sánchez Ortiz
Director Ufps, Seccional Ocaña

Claudia Elizabeth Toloza Martínez
Secretaria Csu

INTEGRANTES CONSEJO ACADÉMICO

Héctor Miguel Parra López
Presidente del Consejo Académico

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
Vicerrector Académico

Sergio Iván Quintero Ayala
Vicerrector Administrativo

Mawency Vergel Ortega
Vicerrectora Bienestar Universitario

Dianne Sofía González Escobar
Representante Profesoral

Jhon Hermógenes Suárez Gelvez
Representante Directores de Departamento



Sandra Ortega Sierra
Decana Facultad Ciencias Básicas

Nelson Beltrán Galvis
Decano Facultad de Ingeniería

Raúl Prada
Jefe de Planeación

Hever Augusto Páez Quintana
Subdirector Académico UFPSO

Jackson Arley González Suárez
Representante Estudiantil (Primera Línea)

Claudia Elizabeth Toloza Martínez
Secretaria General

Contenido

Presentación	XI
Capítulo 1- Horizonte teórico de la educación musical	1
1.1 Estudios sobre educación musical	1
1.2 Aproximación conceptual a la educación musical.....	4
La práctica pedagógica y la música	8
Capítulo 2 - La música y la expresión del sujeto	13
2.1 La música y las dimensiones del ser humano.....	13
2.2 La clase de música: la liberación de las aulas	16
Capítulo 3 - La educación musical como espacio de formación en las instituciones.....	19
3.1 El despertar de una profesión.....	19
3.2 El profesor de música: entre el gusto y la frustración.....	25
Capítulo 4 - El pensar, el hacer y el querer ser	33
4.1 El profesor de música.....	33
4.2 Entre el tocar y el cantar	39
4.3 La evaluación	47
4.4 El currículo.....	49
4.5 El querer ser de la educación musical.....	53
4.5.1 El profesor ideal.....	54
Conclusiones	57
Bibliografía Referenciada	59

Al motor de mi vida: Mónica, Andres y Camilo (Gamboa)
A Nicole, Mariángela y Damar, mis hijas:
“Música para mis días inciertos.” (Urbina)

*“El descuido de la educación artística constituye
el descuido del sentimiento y una
sociedad que lo descuida se entrega a
una sociedad sin forma.
El arte deficiente
representa la corrupción del sentimiento”.*
(Regelski, 1980)

Presentación

La educación musical es un área indispensable en el currículo escolar puesto que facilita el desarrollo y el enriquecimiento de la mente y la personalidad, además comprende la estética y la belleza que armoniza las facultades mentales y espirituales del ser humano. Por esto su inclusión en el ámbito escolar debe realizarse con miras a que el estudiante descubra, disfrute y explore los beneficios que implica la práctica musical. De igual forma, es una herramienta importante para que el estudiante establezca una relación social en aspectos como la escucha de sí mismo, la escucha del otro y la escucha de la vida del mundo.

El presente libro, producto de una investigación cualitativa – hermenéutica, se realizó con el fin de comprender la realidad que está viviendo la educación musical en tres instituciones de básica y media en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander; además buscó identificar las representaciones sociales que tienen directivos, estudiantes y docentes sobre música y educación musical.

En este trabajo se muestra el estatus que se le ha dado a la educación musical en la vida escolar, pareciera que su naturaleza y finalidad no tuvieran una trascendencia en el currículo institucional; por ello este estudio es una contribución a la cualificación de la educación musical que puede ser tenido en cuenta por los estamentos gubernamentales y la comunidad educativa para que asuman una posición reflexiva sobre el enfoque que se le está dando y se promuevan alternativas de cambio e intervención para que se fortalezca la presencia de esta área en el currículo escolar.

La investigación que se muestra a lo largo del libro tiene su interés en conocer aspectos relacionados con el enfoque que se da a esta asignatura en las aulas: su orientación, sus objetivos, la metodología de enseñanza y las necesidades de aprendizaje artístico y cultural del medio.

De este modo se puede afirmar que existen casos específicos de instituciones que han sobresalido y han sido reconocidas por sus prácticas pedagógicas exitosas y sustentadas por resultados importantes en el campo de la educación musical (Ministerio de Educación Nacional, 1997), las cuales estimulan a los jóvenes a investigar sobre el ámbito musical de su región y a desarrollar sus aptitudes artísticas por medio de la conformación de grupos instrumentales y corales que favorecen el aprendizaje. Sin embargo, también hay instituciones en las que la educación musical se toma solo como una actividad aislada que apenas es tenida en cuenta en actos y celebraciones institucionales, que no aportan beneficio alguno para los estudiantes, como lo evidencia esta investigación.

Por los argumentos expuestos, la presente investigación pretendió crear un espacio de reflexión entre la comunidad educativa de las instituciones acerca de la importancia de la educación musical en el ámbito escolar, tomando como elementos de análisis aspectos como el pensar de los profesores y estudiantes sobre la educación musical; el por qué y para qué de la asignatura, cómo se está orientando en algunas instituciones, el por qué de su implementación en el currículo de básica y media y cómo se debería orientar según los participantes.

Como se mencionó, la investigación se realizó en tres colegios de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, en los cursos de básica secundaria. La primera institución está situada en una zona de estrato tres, recibe estudiantes de todos los niveles sociales, hombres y mujeres. El plantel es de propiedad jurídica oficial, departamental, su jornada es de mañana continua y tarde continua, trabaja con el calendario A, ofrece los niveles de preescolar, básica, ciclo primaria, ciclo secundaria y media. El colegio es de modalidad técnica y ofrece la especialidad en diseño asistido por computador, agroindustria y gestión microempresarial en convenio con universidades de la región y ofrece sus servicios educativos a 1.751 estudiantes.

La segunda institución es privada, femenina, localizada en una zona de estrato tres, recibe estudiantes de todos los niveles sociales. El plantel

trabaja en jornada de la mañana con el calendario A, ofrece los niveles de preescolar, básica, ciclo primaria, ciclo secundaria y media. El colegio es de modalidad técnica y comercial, de tradición católica y está dirigido por una comunidad de religiosas. El número de estudiantes que la conforman es de 1.000 en todos los niveles.

La tercera institución es privada, situada en una zona de estrato tres, recibe estudiantes de todos los niveles sociales, solo hombres. Su jornada es en la mañana y trabaja el calendario A; ofrece los niveles de preescolar, básica, ciclo primaria, ciclo secundaria y media. Su modalidad es técnica, es de tradición católica y es dirigida por una comunidad de sacerdotes. La institución tiene un número aproximado de 1.200 estudiantes.

La muestra con la que se realizó el estudio estuvo conformada por setenta estudiantes, tres docentes y tres directivos a quienes se les realizaron entrevistas a profundidad para lograr conocer las opiniones sobre la música y la educación musical, así mismo se hicieron observaciones en el aula para identificar actitudes de estudiantes y docentes en las clases de música.





Horizonte teórico de la educación musical

1.1 Estudios sobre educación musical

La educación musical ha sido un aspecto que ha interesado a investigadores y profesionales del área de las artes, quienes han tratado de dar respuesta a problemas surgidos en el ámbito educativo realizando diferentes investigaciones con resultados muy favorables, encaminados a mejorar los procesos de formación.

En el ámbito internacional se pueden mencionar estudios como el de Del Ben y Hentschke (2002), titulado *Educación musical escolar: concepciones y acciones*. Este estudio, realizado en una escuela de porto Alegre – Brasil, pretendió comprender las prácticas pedagógicas - musicales a partir de las perspectivas propias de los actores; se utilizó como referente teórico la fenomenología de Shutz con estudio de casos de tres profesoras de música. Entre los resultados que arrojó dicha investigación se destacan: se detectaron inconsistencias y contradicciones entre la práctica y la teoría que fundamentan la educación musical con evidentes falencias en sus

bases epistemológicas, así mismo el no tener argumento por parte de las profesoras para justificar la presencia de la educación musical en el currículo y no especificar las contribuciones del área. También se evidenciaron dificultades y obstáculos en cuanto al espacio físico y la adecuación de materiales de trabajo en las aulas de música, mostrándose así la poca valoración del área. Así mismo, según el estudio de un caso, se nota el aislamiento que tiene el profesor de música con respecto a los demás profesores de la escuela.

Saro (2003), de la Universidad de Sevilla (España), en su investigación cuantitativa titulada *Itinerarios musicales de los alumnos de las diplomaturas de magisterio de la comunidad autónoma Andaluza*, buscó conocer las aficiones musicales de los estudiantes y si estos practicaban o no alguna actividad musical en su tiempo libre, así como también si la música aportaba algún beneficio para el desarrollo de la personalidad. Se tuvo en cuenta una muestra de 1.224 estudiantes. Entre los resultados cabe resaltar que las actividades relacionadas con la música que más prefieren los estudiantes son en su orden: escucharla, tocar un instrumento, bailar, cantar y finalmente, pertenecer a un coro o a un grupo de interpretación. En cuanto al tipo de música que preferían escuchar, 66% optaron por la música mixta, 22,5% instrumental y 11% vocal. También se encontró que entre las aficiones más destacadas están las canciones modernas, la música clásica y los solistas, siendo la primera de ellas la que más porcentaje alcanzó.

Por otra parte, Cassanovas (2002) en su trabajo de investigación – acción *La enseñanza de la didáctica de la música*, analizó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en el contexto de la formación inicial, a través de las clases que la propia profesora realizaba con los alumnos de magisterio de la especialidad en Educación Musical. Esta investigación buscaba describir el proceso de aprendizaje de la didáctica de la música que siguen los estudiantes en su formación inicial y determinar el modo como el profesor debe enseñar didáctica de la música para que sea comprensible y significativa al alumnado en formación.

Entre los resultados obtenidos se destaca que los distintos tipos de explicaciones que usa la profesora se diferencian por el grado de participación que permite a sus alumnos. Este nivel de participación depende del tipo de contenido que en cada momento se trabaje y del nivel de conocimientos que tengan los alumnos sobre la temática tratada, lo cual

parece plenamente justificable, aunque en algunos casos se constata una excesiva intervención del profesor frente a los alumnos. También se detectó la importancia de los diálogos entre la profesora y sus alumnos en el proceso formativo, se evidenció que el diálogo no es entre iguales, sino que la profesora tiene un papel de conducción y orientación que permite el desarrollo de la capacidad reflexiva sobre las decisiones que comporta la realización de cualquier acción educativa.

Un estudio que tiene relación con lo que en esta investigación se pretendió indagar hace referencia a las representaciones sociales sobre la música en estudiantes de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina (Alzamora, Franco y Pechín, 2005). La investigación muestra el contenido representacional sobre esta área construido por los estudiantes; en particular se abordaron las imágenes que se han ido construyendo en la historia personal, la significación que -a su criterio- les es asignada por la sociedad, en las instituciones escolares y en la formación docente.

En el ámbito nacional se destacan experiencias como la de Gómez (2010), quien muestra los resultados del proceso de investigación que se desarrolló en Colombia entre 2005 y 2009 con niñas, niños y jóvenes de la Fundación Batuta Caldas de la ciudad de Manizales. El estudio se sitúa dentro del paradigma cualitativo, específicamente en el enfoque histórico-hermenéutico, y en él se analiza principalmente el devenir de la educación musical en formación ciudadana a través de un proceso de socialización política en el que se potencia la subjetividad política y se configura permanentemente en un mundo compartido que armoniza la identidad colectiva y la subjetividad.

En Santander, Orejarena (2005) presenta un estudio etnográfico con niños y niñas en donde visibiliza que el programa de música desarrolla en los estudiantes destrezas importantes que les han permitido organizarse como conjunto musical; de igual forma, el proceso de educación musical beneficia el crecimiento y adquisición de valores como la convivencia, la equidad, la solidaridad y la autoestima; así mismo, el programa de música se convierte en un espacio para que estos estudiantes se sientan en igualdad de condiciones, lo cual lleva a mejorar su autoestima y seguridad.

De otro modo, cabe mencionar un estudio etnográfico realizado en el ámbito local por Bulla (2002) y estudiantes de la primera promoción de

la licenciatura en Educación Física, titulado *Una reflexión crítica sobre la educación física en básica primaria*. Se hace referencia a esta investigación puesto que la educación física, al igual que la educación musical, presenta una situación problemática similar y su trascendencia en el currículo escolar no se hace evidente. Este estudio se realizó en 20 escuelas oficiales de básica primaria de la ciudad de Bucaramanga, Santander, y buscó determinar las características de la educación física a partir del trabajo de aula, apoyar el área en la escuela y generar un punto de partida en la formación de profesores investigadores.

Entre los resultados obtenidos se puede destacar que los profesores de la asignatura no son docentes formados en el área, la orientación de área es vaga, carece de proceso metodológico, las actividades que se realizan en clase guardan poca coherencia y rara vez tienen un objetivo tendiente a determinados logros; son más actividades aisladas. En la mayoría de los casos el tiempo de la asignatura se emplea para actividades sociales, adelantar en otras áreas y cumplir castigos. Si bien los profesores son conscientes de la importancia del área, reconocen que no tienen la preparación requerida para orientarla y se les asigna como parte de su carga académica.

1.2 Aproximación conceptual a la educación musical

La educación musical es un factor importante en la formación del ser humano; desarrolla su sensibilidad, su sentido de la estética, sensorialidad, afectividad y ayuda a valorar tanto la cultura propia como otras. También es el surgir de un nuevo lenguaje de comunicación humana en donde intervienen factores como la convivencia, el respeto y la interacción entre personas que buscan un fin común, fin que se puede describir como expresión artística por medio de la música, cualquiera sea su manifestación.

Desde tiempos lejanos la educación musical ha estado presente en la vida de las civilizaciones en sus épocas de mayor auge, como en China, India y Grecia antiguas, donde era considerada como valor humano de primer orden y la cual ocupaba un lugar importante en el desarrollo y en la conducción de los pueblos (Willems, 1994). La música en conjunto con otras disciplinas era elemento necesario para la integridad del hombre, desde el hombre corriente hasta el gobernante, puesto que el valor innegable de la música lo hacía un ser mejor y podía gobernar con mayor sabiduría y justicia.

Por otra parte, algunos autores citados por Willems (1994) señalan algunos factores importantes dentro del proceso educativo que hacen parte de la formación del hombre y que pueden incluirse en la educación musical; por ejemplo, Comenio valoraba la importancia de lo sensorial en la educación, elemento importante y fundamental en la educación musical ya que por medio de esta el niño se acerca al sonido y a los fenómenos sonoros.

La importancia de la educación musical se puede resumir en la siguiente afirmación:

La práctica continuada de la música en la escuela permite que el niño y el joven experimenten por sí mismos, entre otras muchas cosas, su propia capacidad de expresión a partir de todo el componente emocional asociado a la melodía, al ritmo, al timbre. etc.; favorece también el aumento de las competencias sociales gracias a la práctica musical en grupo; facilita el significado de la forma y el orden, posibilitadores de un efecto común y productivo sin anular la individualidad ni los sentimientos particulares. (Rodríguez, 2005, p. 28).

Por otra parte, el aprendizaje de la música es similar al aprendizaje del lenguaje en cuanto a su proceso y desarrollo, puesto que sigue sus mismas fases y leyes. Algunos de los puntos en donde convergen pueden resumirse en el siguiente cuadro realizado por Willems (1994):

LENGUAJE	MÚSICA
Escuchar las voces.	Escuchar los sonidos, ruidos y cantos.
Retener sin precisión elementos del lenguaje.	Retener sonidos y sucesiones de sonidos
Retener sílabas, juego de palabras	Retener sucesiones sonidos, trozos de melodías.
Sentir el valor afectivo y expresivo	Volverse sensible al del lenguaje encanto de los sonidos.
Reproducir palabras aún sin comprenderlas	Reproducir sonidos, ritmos, melodías y pequeñas canciones
Comprender el significado semántico de las palabras	Comprender el sentido de los elementos de la música
Aprender las letras, escribirlas, leerlas	Aprender los nombres de las notas, escribirlas y leerlas
Hacer pequeñas redacciones	Componer melodías y pequeñas canciones

Lo anterior muestra la relación que hay entre las dos formas de educación, la musical y la educación del lenguaje. Es importante tener en cuenta este hecho, pues la disciplina musical es un proceso que no se aparta del lenguaje ya que la música es una forma de comunicación y como tal, su aprendizaje debe hacerse como se inicia la lecto-escritura, sin dejar de un lado los componentes propios del campo musical.

Al respecto, Maneveau (1980) señala que si bien la música está incluida en la génesis del lenguaje y está ligada a la palabra, es difícil establecer el momento a partir del cual el lenguaje musical existe independiente del lenguaje común y si los primeros sonidos hechos por el niño pertenecen a la música o al lenguaje. Con relación a esto Maneveau, citando a Butor, indica que fenomenológicamente la música es anterior al lenguaje articulado, pues no puede existir la palabra sin antes tener conciencia de las cualidades del sonido inherentes a la música como la altura, la intensidad, el timbre y el ritmo.

No solamente el lenguaje se relaciona con la música, existen otras disciplinas que implican procesos cognitivos similares. Gardner (1994) hace referencia a las operaciones que implican las artes y las ciencias básicas como crear, aplicar, leer, transformar y manipular, adecuando los símbolos o sistemas simbólicos de modos específicos y dando origen a las llamadas competencias simbólicas relacionadas con cada una de las áreas, incluyendo las habilidades artísticas.

La enseñanza y el aprendizaje musical han sido abordados mediante diferentes formas, métodos y estrategias, pero sería difícil hallar un norte para establecer un modelo pedagógico para la enseñanza de la música. Son varios los autores que han trabajado este aspecto como, por ejemplo, Regelski (1980), quien involucra en el proceso de enseñanza y aprendizaje procesos como el sentir para tener sentimientos y convertirlos en procesos mentales y así lograr el pensamiento razonador. La enseñanza musical contempla varios campos, uno de ellos es la educación en estética, la cual toma un particular significado en la formación musical y es la forma expresiva que según Regelski conduce al sentido de la vida o a la importancia artística, constituyéndose como principal aspecto la construcción de las metas y logros educacionales en la música.

Existen diferentes factores que intervienen en el aprendizaje de la música; uno de ellos es el estímulo, definido como *“una situación o evento*

objetivamente describible que indirectamente ocasiona una respuesta del organismo" (Regelski, 1980, p. 25) e involucra al estudiante cuando demuestra la habilidad para responder a una nueva situación y se origina principalmente por factores sonoros externos al cuerpo humano. Otro elemento que interviene en el proceso de aprendizaje es la *percepción* asimilada como *"el proceso de tomar conciencia de las cualidades, arreglos y relaciones dentro de la estructura sonora de la música"* (Regelski, 1980, p. 33); esta percepción es el componente indispensable para una adecuada comprensión de los fenómenos acústicos y conceptos inherentes a la música.

Del mismo modo, Maneveau (1980) toma la percepción como algo más subjetivo y lo relaciona como la escucha de sí mismo, la escucha del otro, la escucha de la vida del mundo, sobre el dominio del propio esquema que conduce al hombre más allá de su condición de simple mortal.

Desde el punto de vista psicológico existen otros factores que relacionados con los anteriores orientan el proceso de aprendizaje como *"la actividad sensorial, la memoria que involucra imaginación retentiva y sensorial, la actividad afectiva con la imaginación retentiva, la actividad inventiva que implica imaginación constructiva con elementos conocidos y la actividad creadora"* (Willems, 1994, p. 29).

Cabe señalar que algo importante y esencial en toda forma o naturaleza de educación es la disciplina, factor determinante en la educación musical. La disciplina hace parte de la vida cotidiana del músico, sin disciplina es difícil o casi imposible lograr un verdadero proceso de educación musical, más aún si se habla de la enseñanza instrumental o coral. Lo anterior converge con lo señalado por Maneveau (1980), al afirmar que la música implica creatividad, creación propia e imaginación creativa y por ello, disciplina. Por otra parte, se debe tener en cuenta el ambiente, los espacios en donde se realizan los procesos de formación musical. Es precisamente en la escuela en donde inicialmente el niño comienza a recibir una enseñanza formal y donde cada asignatura cumple un papel determinado en la formación del estudiante.

En el caso de la educación musical el papel se ha relegado y el llamado "estatus" ha sido muy bajo; claro está que en países como Francia, por ejemplo, se están dando pasos importantes con la relativamente nueva denominación de Maneveau (1980), *"disciplina del despertar"*, que inte-

gra la música con las otras áreas para lograr una nueva perspectiva y un nuevo lugar en el ámbito escolar.

Con respecto a lo anterior, si evidentemente la educación musical está siendo abordada como una ciencia aislada ello implicaría una baja calidad en la enseñanza de la misma. Por eso Small (1993) hace referencia a dos términos, la escuela y el estudiante, relacionándolos como productor y consumidor, pero en cuestiones de oferta y demanda y no en conocimiento, pues señala que la escuela no es el único lugar donde se genera o se obtiene conocimiento. En este caso menciona Small que los estudiantes no tienen otra opción que recibir lo que se les ofrece, independientemente de si se garantiza calidad o no.

Un elemento importante cuando de instituciones o de escuelas se habla es la constitución de su currículo, factor indispensable en la educación musical, y cuya finalidad, según Swanwick (1991), es romper mundos restringidos de realidad culturalmente definida y promover una crítica imaginativa analizando distintos métodos y criterios y no, por el contrario, la transmisión de una serie arbitraria o limitada de valores idiomáticos. Swanwick también hace referencia a un posible currículo musical, el cual debe reunir series sonoras progresivas, como intervalos, escalas, acordes, sistemas dodecafónicos, etc., siendo estas series sonoras exploradas y transformadas interculturalmente mediante la composición, la audición y la interpretación. Lo anterior varía de acuerdo con el desarrollo, las edades y la escolaridad de los estudiantes.

La práctica pedagógica y la música

La práctica pedagógica de los maestros de música es un aspecto importante para el análisis en este capítulo, puesto que es un elemento que se abordó ampliamente en esta investigación. En este sentido se puede afirmar que toda práctica implica una acción y las acciones suponen un conocimiento previo, el conocimiento previo constituye una parte fundamental en el desarrollo educativo pues está directamente relacionado con la teoría formal de la ciencia, y por esta razón la teoría no debe estar separada de la práctica; siempre debe realizarse en total sincronía, más aún en el ámbito educativo pues implica una transmisión y una apropiación de conocimiento.

Con respecto a lo anterior, Gallego (1998) afirma que la práctica o acto pedagógico es un constructo necesario de la relación teoría y práctica que se halla primero en la mente del pedagogo antes de ser una realización en la realidad del espacio escolar. Todo acto pedagógico debe realizarse en torno a una temática de estudio teniendo en cuenta la epistemología de la ciencia que se trabaje, lo cual va a guiar el proceso de enseñanza - aprendizaje de acuerdo con los logros y objetivos planteados.

Por otra parte, Silva (2003) hace referencia al rol de los docentes dentro del ámbito educativo, el cual debe cumplir una función de posibilitador de las condiciones teóricas y prácticas que incentiven y afiancen en los niños y jóvenes la capacidad de reflexión. Silva divide la práctica educativa en dos etapas: la teórica y la ascética, la primera en la que el profesor reflexiona críticamente con los estudiantes y la segunda que consiste en crear las condiciones que hagan posible la voluntad para cumplir los objetivos propuestos.

Ahora bien, si las prácticas pedagógicas buscan la transformación intelectual esta debe realizarse por medio de un diseño y una estrategia pedagógica altamente eficiente y participativa que involucre al estudiante y su saber sin menospreciarlo en ningún momento y donde *“el acto pedagógico se dé por la relación entre un saber compuesto, la dinámica, la dialéctica de objeto del conocimiento – discurso y el espacio de demostración”* (Silva, 2003, p. 2003).

Cuando se habla de prácticas pedagógicas surgen interrogantes que siempre se han querido responder, como los siguientes: ¿Cómo enseñar?, ¿Cuál es el fin de las prácticas pedagógicas?, ¿Cómo afectan estas prácticas el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes? y ¿Qué estrategias se puede implementar para mejorar estas prácticas? La respuesta a estos interrogantes debe surgir como un acto de reflexión sobre la práctica pedagógica que cada maestro realiza, reflexión que puede ser el resultado de investigaciones que los docentes hagan de su propia práctica en su entorno educativo.

Gallego (1998) identifica tres componentes dentro del acto pedagógico: el pedagogo, el saber de una disciplina y los estudiantes. Lo anterior se asimila como un triángulo de interacción dentro del proceso educativo en donde el primer actor construye un saber propio. El segundo es mediado por el docente para poder ser asimilado por el estudiante y el

tercer actor es el que recibe este conocimiento junto con las experiencias de autotransformación. Esta interrelación, afirma Gallego (1998), debe darse teniendo en cuenta el respeto a cada estudiante, su reconocimiento como persona humana, aceptando también el saber que los estudiantes han elaborado, factores indispensables para poder lograr la autotransformación del individuo.

Otra visión de las prácticas pedagógicas es la que hace Perafán (1997), quien señala la importancia del pensar y el actuar y las dificultades que implica el pensar de una forma y el actuar de otra. Con respecto a lo anterior, la práctica pedagógica está totalmente ligada a este proceso, por lo que surge el interrogante: ¿Si el pensamiento es verdadero orienta la acción o si es falso, se opone a ella? Con respecto a lo anterior, Perafán (1997) afirma que es imposible que un sujeto piense una cosa, si realmente la piensa, y actúe inconscientemente con su pensamiento, pues en el sujeto en condiciones normales, su actuar no está dividido del pensamiento. El autor hace esta afirmación apoyándose en la definición que él mismo hace de pensamiento, entendido como el tejido de sentidos que constituyen voluntaria e involuntariamente al sujeto que actúa y donde se puede entender que la acción está mediada siempre por el pensamiento y la cual se teje como sentido que lo constituye y que media su acción.

Por otra parte, y haciendo énfasis en la práctica pedagógica concreta del maestro de música, autores como Giraldes (2010) señalan que el profesor de música debe conocer y tener claridad acerca de cómo se produce el aprendizaje de la música. En los tiempo actuales los niños y jóvenes tienen escenarios diferentes y especiales para interactuar, estos escenarios se convierten en ambientes de aprendizaje alternativos o, como lo señala Hargreaves (2005), el “tercer entorno”, refiriéndose a los ambientes virtuales, a la utilización de herramientas como la internet y el surgimiento de instrumentos electrónicos y software musicales. Los maestros de música o de otras disciplinas deben tener en cuenta que la práctica pedagógica no gira alrededor de su corporeidad en el aula, esta tiene otras dimensiones que trascienden al tradicional escenario. Es un reto entonces para los profesores de música, según Hargreaves (2005), crear estructuras de andamiaje que estén suficientemente integradas con el tercer entorno como para conferir al estudiante el conocimiento, las habilidades y el entorno para apoyar al estudiante. Esto debe convertirse en una prioridad en su práctica.

Giraldes (2010) propone un perfil del maestro de música y del alumno para fortalecer el proceso de aprendizaje, estos perfiles se describen según la autora de la siguiente manera:

El profesor: se basa en los recursos, controla el proceso a través de tareas, tiene en cuenta que los recursos determinan el alcance y el valor de lo que se aprende, ayuda cuando sea necesario, tiene en cuenta que el aprendizaje se construye a través de la exploración y el descubrimiento de los sonidos y es el impulsor y motivador del aprendizaje musical.

El estudiante: trabaja en colaboración con el profesor, decide cómo organizar el aprendizaje, persigue el interés propio, sigue los pasos establecidos y tiene como prioridad el aprendizaje pero también el disfrute que confiere el arte.





La música y la expresión del sujeto

*“la música es algo fundamental en nuestras vidas porque con ella podemos divertirnos, relajarnos, la mente se despeja y llega como un aire al corazón.
[E1C2]*

2.1 La música y las dimensiones del ser humano

Para empezar a comprender las representaciones que tienen los participantes sobre música, es necesario en este aparte mencionar que las formas de pensar son tan diferentes como lo es la naturaleza humana; en este aspecto hay que resaltar que las formas de ver el mundo varían en gran medida unas de otras, puesto que cada individuo tiene su propia visión en cuanto a la música, cada persona responde de una manera determinada a las manifestaciones artísticas, lo cual es válido.

Regelski (1980) al respecto señala que es inútil explicar a otra persona el significado que se experimenta en una obra musical o una obra de arte, pues cada significado es el resultado de la afirmación que cada persona hace de su propia identidad. De igual forma, Baczkó (1991) señala que los imaginarios son elementos fundamentales de la conciencia humana; por esto se traducen entonces en una estructura mental individual responsable de las manifestaciones contextuales que vive el sujeto, aunque no hay que descartar la posibilidad de semejanza entre algunas de las percepciones, aspecto que se evidenció en este estudio.

Partiendo de las anteriores afirmaciones se puede relacionar las representaciones que tienen los sujetos sobre música teniendo en cuenta algunas de las dimensiones del ser humano, dimensiones que según Willemns (1994) relacionan la música y el hombre con el cosmos, el universo, la ética, la acción, el movimiento, la afectividad y otras que hace mención en su libro *El valor humano de la educación musical*.

En primera instancia es importante escuchar las voces de los estudiantes, quienes manifiestan:

La música es una forma de expresar lo que uno tiene por dentro, lo que uno siente y lo que piensa. Es tratar de expresar hacia los demás lo que pensamos y sentimos de ellos, como el gusto por una mujer, también expresamos amistad cuando cantamos y nos miramos unos a otros, igualmente manifestamos desprecio y rencor.

Lo anterior muestra cómo la música entra a ser parte de la dimensión afectiva de los estudiantes al igual que en las opiniones de los directivos, quienes consideran que *“la música es una expresión artística que nace del alma y del corazón; es un sentimiento hecho realidad que a veces es muy difícil de manifestar pero se hace a través de la canción y la nota musical”*.

De igual forma, el mundo afectivo de los docentes también entra a hacer parte de estas concepciones al manifestar:

La música es un arte de expresión y belleza que nace en cada ser, en cada persona, es algo propio, natural e innato, es una manifestación de sensibilidad que tiene el ser humano relacionada con el espíritu, por medio de la música se manifiestan sentimientos, ideas y emociones.

Estas representaciones ponen en evidencia la estrecha relación que tiene el arte, y en especial la música, con las expresiones de diferentes sentimientos que pueden surgir y transmitir los seres humanos. Con respecto a esto, Willems (1994), citando al director de orquesta Ernest Ansermet, señala que la música es una expresión del hombre como ser afectivo, de manera que esta expresión se realiza a través de la significación de los sentimientos. Significación que se transforma para la comunidad educativa en “amor, odio, tristeza, cariño y felicidad”, y que según Willems (1994), deben ser canalizados por un medio como sucesiones melódicas o combinaciones armónicas de sonidos medidos y rimados que excitan ciertos sentimientos. Estas mismas apreciaciones en la voz de los participantes se traducen en “sonidos creados cuando se toca un instrumento por medio de notas, con ritmos y melodías”.

Por otra parte, cuando un directivo manifiesta que “por medio de la música se expresa alegría, por ejemplo, los cantos litúrgicos lo hacen a uno sentirse cerca a Jesucristo”, parece que se evocara a J.S. Bach, citado por Willems (1994), quien señala que el fin de la música es la glorificación de Dios y el consuelo del alma. Estas afirmaciones hacen evidente la relación directa que tiene la música con otra dimensión humana como lo es la espiritual.

De otra parte, es interesante escuchar a un docente decir:

la música es higiene mental, unida también a la educación física porque el alumno tiene tantos tabúes que recoge de la sociedad, de la casa y tradiciones y la música abre la mente para recapacitar y dejar todo eso que no le sirve; como por ejemplo, vicios y malas costumbres.

En este aspecto se toma la música como un elemento purificador que entra a hacer parte de la dimensión ética y moral, la cual deja ver cómo por medio de la música se puede liberar los malos hábitos e influencias que pueden afectar a la persona. Surge entonces una pregunta: ¿Acaso la música es una especie de exorcista que saca de nuestro cuerpo y alma todo lo malo? Cabe, por tanto, hacer una reflexión en este caso sobre el papel de la música en la vida que, al igual que en la dimensión ética y moral, también se puede incluir en la dimensión metafísica que puede llevar a la trascendencia del hombre. El compositor alemán L.V. Beethoven, citado por Willems (1994, p. 178), con respecto a lo anterior afirma que quien

penetre en el sentido de la música se verá libre de toda miseria en la que se arrastran los hombres. De igual forma, en culturas diferentes a la nuestra como en la cultura alemana se hace alusión en sus refranes populares a la música diciendo *“Allí donde se canta puedes ir a vivir porque la gente mala no conoce ninguna canción. ¡El diablo y sus acólitos pueden irse de aquí! ¡La música puede expulsarlos!”* (Willems, 1994, p. 178). Con esto se observa que desde las creencias, la música se convierte en fortaleza impenetrable de toda mala influencias que tiene el mundo sobre el hombre.

2.2 La clase de música: la liberación de las aulas

“... en las otras materias uno está como en una cárcel, en música uno comparte y canta con los compañeros”. [E8C3]

En cuanto a la opinión que tienen los estudiantes sobre la clase de música, se puede observar que el papel que cumple en su rutina escolar hace que la vean como una experiencia diferente en su proceso de enseñanza y la comparen con las demás asignaturas; así lo manifiestan:

... no es una clase como las otras ahí toda aburrida; donde es solo estar sentado recibiendo regaños del profesor, uno es callado, todo en silencio y a veces uno o dos hablan y le dicen a uno que se calle, solo dictan y dictan y es escribir y escribir; en matemáticas, por ejemplo, uno es solo concentrado en los números y los profesores lo presionan a uno que responda rápido las preguntas que le hacen.

Se evidencia inconformidad con relación al enfoque que se da en las otras asignaturas. Esta diferencia entre la enseñanza de la música y las otras áreas como la matemática, las ciencias y la historia, según Swanwick (1991) radica en que estas limitan la opción individual y carecen para el estudiante de una relevancia cultural pero a su vez les comunica y obliga a esforzarse; por el contrario, las lecciones de música según Regelski (1980), en algunos casos no son inducidas por los docentes como sentimientos de superación, o como lo manifiesta un estudiante, “los profesores no hacen tantas preguntas”, “tampoco hay que entregar tantas tareas”. En este sentido la clase de música se puede convertir en el área del deleite y del disfrute o, como lo manifiesta un docente, “la clase la hago yo en el sentido de que el muchacho se desestrese de sus otras clases y esté contento”.

Otras comparaciones que hacen los estudiantes con las demás asignaturas hacen referencia al hecho de sentirse prisioneros: *“es como estar siempre en una cárcel porque siempre uno dice que en las otras materias uno está como en una cárcel y quiere salir rápido a descanso”*. Como en una cárcel, cruel metáfora; sin embargo, en la representación que tienen algunos estudiantes al referirse a las demás clases, donde el guardián es el profesor que solo *“presiona, regaña, dicta y dicta”*, diferente a como ven la clase de música al manifestar:

En esta clase se hacen cosas diferentes como tocar el piano, cantar y hacer palmas, uno comparte con las demás compañeras cuando habla y canta con ellas, se relaja y se le quita el estrés que tiene. Entonces esta clase es diferente porque uno cambia de ambiente. Además es un espacio de diversión y desenvolvimiento.

Estas formas de ver la música radican en la manera como se orienta la educación musical que, según Regelski (1980), tiende a ser un asunto práctico en donde el estudiante se encuentra constantemente activo y el *“copiar y copiar”* como lo manifiestan, pasa a un segundo plano. En esta parte práctica que se manifiesta en cantar y tocar es donde está lo que los estudiantes llaman *“cambio de ambiente”*; entonces, lo realmente importante aquí es reflexionar si estas actividades generan o no aprendizaje o simplemente se realizan, como manifiesta un docente, *“para que los alumnos vayan a divertirse, si es así el profesor queda como un recreacionista cuyo papel es el de ir a entretener a los estudiantes”*.

De otro lado, se puede evidenciar que desde el sentir de algunos estudiantes, en la clase de música hay una especie de libertad que no tienen en otras asignaturas puesto que en ocasiones, como se mencionó antes, para algunos docentes la finalidad de la música es el deleite, lo cual incluye un grado de libertad conferido al estudiante. Regelski (1980) señala que este deleite debe de igual forma ser más un deleite estético característico del arte, un disfrute del logro obtenido por parte del estudiante y el avance un punto de partida, y no una simple diversión en las aulas de clase.

El término *“libertad”* es factor de análisis pues esta puede ser mal interpretada por los docentes o, como lo menciona Willemns (1994), citando a Rousseau, quien señala que en algunas ocasiones el profesor da libertad total al estudiante, una libertad sin control que afecta el normal desarrollo de la clase y no una libertad controlada donde el estudiante la

utilice para crear y desarrollar un conocimiento con ayuda del profesor. A continuación se describirá brevemente algunos de los comportamientos que están fuera de las conductas normales que se deben dar en un salón de clases.

Los estudiantes entran al salón hablando entre ellos de temas diferentes, el profesor los mira, comienza a tomar lista y pregunta sobre la lección que hay para la clase. Pasa a un alumno al tablero y le pregunta "¿qué signo musical es este?", mientras señala los sostenidos que se encuentran escritos en el tablero, el estudiante responde "es un sostenido", el profesor pregunta "¿y qué función cumple?", el estudiante responde: "sube medio tono a la nota". Mientras se realiza esta actividad los demás estudiantes se golpean entre sí con sus instrumentos, corren por el salón de clase, gritan palabras como "marica, pirobo, no me pegue con la guitarra" y miran por la ventana, mientras que otros tratan de repasar la lección que hay para el día de hoy. El profesor continúa preguntando al estudiante que está junto al tablero y no hace ningún comentario por la situación que se está presentando con los demás alumnos.

En este caso no se evidencia ninguna libertad utilizada en la creación ni el libre aprendizaje, sino una libertad para el desorden y las conductas que no son adecuadas en un aula de clase y las cuales son permitidas por el profesor sin control alguno.

Por otra parte, no se trata de decir que actividades como cantar, tocar el piano y otras que los estudiantes manifiestan no tienen un fin específico y que solo son momentos de diversión; son también, como lo menciona García (1964), excitaciones provocadas por los estímulos de índole audiovisual que corresponden al contenido que se imparte para alcanzar algunos objetivos que tiene la educación musical, como la educación auditiva. Aquí es necesario entender que estas actividades deben ser acciones educadoras sistematizadas que mediata o inmediatamente desemboquen en la formación artística en correspondencia con lo que indique el campo musical al impartir la enseñanza de índole general y básica, para lo cual el maestro debe indudablemente elaborar su propia técnica, modos y procedimientos para que estos objetivos educacionales se cumplan.



La educación musical como espacio de formación en las instituciones

3.1 El despertar de una profesión

“En nuestra institución el alcance y el desarrollo de la educación musical

se basa en la preparación de las eucaristías y actividades del colegio”. [E10C1]

“... nosotros somos los masajistas de la parte pedagógica, por eso la música es como un relleno, al igual que la ética”. [P3C2]

Cuando se habla de la educación musical en el currículo escolar, hay que tener en cuenta cuáles son las representaciones y expectativas que tiene la comunidad educativa con relación a su utilidad y a los beneficios que tiene para la institución y para la formación del individuo.

Con respecto a esto los estudiantes ven la clase de música como una oportunidad para “ser cantantes, vocalistas y aprender a tocar profesionalmente, nos puede servir para enseñarle a otras personas y ser profesores de música porque me gusta enseñar”. Se evidencia que los estudiantes ven en la clase de música una posible opción de preparación para desempeñarse en un campo laboral que podrá aportarles beneficios en un futuro y así desenvolverse profesionalmente en el ámbito musical. Independientemente de lo que perciban los estudiantes en la clase de música, hay que analizar si en verdad las instituciones cumplen lo que propone la educación musical y con las expectativas de los alumnos, o si por el contrario, como señala Small (1993), los estudiantes no tienen otra opción que recibir lo que se les ofrece, independientemente de si se garantiza calidad o no. Por esto el currículo escolar debe estar orientado a fortalecer el carácter, desarrollar la inteligencia y a una preparación práctica e intelectual para el trabajo de la vida de los estudiantes, ya que, como expresa Swanwick (1991), el trabajo de la vida es el mismo desarrollo de la mente.

Con relación a lo anterior existen lineamientos curriculares que orientan el proceso de educación musical en las instituciones del país y que buscan, mediante el aprendizaje del lenguaje musical, personas sensibles, críticas, analíticas y solidarias que construyan espacios de convivencia fundamentados en valores, que los lleven a querer su propia persona, a los otros, a cuidar y enriquecer el patrimonio tangible e intangible de sus comunidades y del país. Con esto se contribuye con el proceso educativo y cultural de los pueblos, de manera que sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización.

Una de las condiciones para que la educación musical se oriente de un modo adecuado tiene que ver en gran medida con las perspectivas que tengan sus directivos y docentes sobre los beneficios de la misma. Es preocupante escuchar las voces de los directivos con relación a la educación musical cuando afirman:

La educación musical sirve para demostrar las capacidades que tienen los estudiantes en los actos culturales del colegio en las que incluimos lo que se hace en clase de música y que muchas veces en las otras áreas no se manifiestan, las actividades como, por ejemplo: izadas de bandera, donde el profesor toma parte, presentando los himnos y los coros. En el día de la mujer, en el día del maestro, en el día de la madre y para la entrega de notas al final, el cual tiene

que ser algo espectacular porque es ya el final del proceso de este año, entonces esto es una parte del proyecto y es la evaluación del docente. De la misma forma en nuestra institución el alcance y el desarrollo de la educación musical se basa en la preparación de las eucaristías generales que se hacen en toda la institución, entonces es ahí principalmente donde podemos mirar este desarrollo. Esa es la visión de nuestra institución y el ideal de la educación musical porque en la medida en que el maestro logre que la niña participe en estas eucaristías, se puede ver un progreso y un desarrollo.

Es preocupante esta mirada en el sentido de que no se puede incluir una asignatura en el currículo institucional por el simple hecho de servir de complemento o para suplir unas necesidades de las instituciones, las cuales son en mayor medida aisladas del verdadero sentido que tiene la educación musical.

Estas percepciones por parte de los directivos llevan a la realización de una práctica pedagógica utilitarista con el fin de cubrir eventos, lo cual hace que en ocasiones se imponga un estilo de educación musical orientado a diferentes eventos y prácticas continuadas de cantos litúrgicos y religiosos que se dan en algunas clases. Ante esto, surgen voces de inconformidad en algunos docentes quienes manifiestan:

Las directivas dicen que necesitan tres pelagatos que se paren ahí y hagan algo porque es abril y es el día del idioma, le dicen a uno que monte un grupo para los descansos y para la izada de bandera, Mónteme la misita, o celebraciones que como es el mes de María hay que hacer el concurso de salves y hay que preparar las eucaristías de la semana. Entonces con qué tiempo trabajo yo mi programa, cómo realizo mis planes de área si solo hay tiempo para preparar misas y salves, o actividades que nada tienen que ver con la formación musical.

De esta forma se concibe la educación musical en algunas instituciones; al observar las prácticas pedagógicas de los profesores se evidencia que indudablemente cuando existen necesidades e intereses particulares de la institución, es casi imposible que se pueda llevar a cabo procesos de formación orientados a educar musicalmente al estudiante, puesto que el poco tiempo que se asigna para la clase se debe utilizar para preparar estas actividades quedando atrás el verdadero sentido con el que se debe tratar la educación musical.

Queda entonces en evidencia la poca trascendencia que tiene el impartir una educación musical que sea favorable para el crecimiento intelectual del estudiante y ofrezca beneficios como los que señala Rodríguez (2005) al afirmar que la práctica continuada de la música en la escuela permite que el niño y el joven experimenten por sí mismos, entre otras muchas cosas, su propia capacidad de expresión a partir de todo el componente emocional asociado a los elementos que constituyen la música. Capacidad que se ve truncada por imposiciones que tienen que ver con beneficios meramente institucionales que no tienen en cuenta la formación del ser humano.

Tal vez estas percepciones tienen raíces aún más profundas; raíces que se encuentran en el mismo desconocimiento del verdadero valor de la educación musical por parte de los directivos, y aún más cuando la prioridad son las asignaturas llamadas por ellos mismos “de niveles cognitivos altos como la matemática, las ciencias naturales, las ciencias sociales y el lenguaje”. ¿Acaso las artes y en especial la música no tienen un componente intelectual? o simplemente se toman como la metáfora del cardenal Newman, que afirma que *“disecar aves o tocar instrumentos de cuerda es un pasatiempo elegante y un recurso para ociosos pero no es educación; no forma o cultiva el intelecto”* (Swanwick, 1991, p. 130).

Del mismo modo, los directivos de las instituciones se escudan en las pruebas Saber para dar un mayor valor en el contexto escolar tanto en tiempo como en materiales de trabajo a las áreas antes mencionadas, por lo cual argumentan:

uno procura dar más intensidad académica a las materias que van a ser evaluadas; en los colegios privados prevalece la competencia, entonces es más competente el que más resultados dé ante los pares académicos que están evaluando. Esto genera inconformidad en los docentes de música, quienes manifiestan: los directivos están más pendientes de aquello que les represente avance en las pruebas Saber y como la artística no está incluida en eso, pues no le dan la importancia que merece, nosotros somos los masajistas de la parte pedagógica, por eso la música es como un relleno, al igual que la ética.

Lo anterior da cuenta de lo intrascendente de la educación musical en las instituciones, aunque no se trata de que la música siga la misma línea de las otras áreas, es decir, en cuanto a su forma de enseñanza, puesto que

esta tiene sus propias características. Lo que se debe entonces aclarar es que la música debe ocupar el lugar que le corresponde en la institución. No hay razón para que la música sea menospreciada puesto que la función de las artes, como apunta Swanwick (1991), consiste en reforzar, extender, iluminar, transformar y en última instancia, hacer la vida bien vivida, siendo la esencia de las artes la misma exploración de la conciencia humana. De igual forma, en ningún momento las artes pueden ser tomadas en el contexto escolar como pasatiempos, actividades de ocio, experiencias subjetivas o algo irreal. El hecho de que la educación musical no sea evaluada por una entidad de control no justifica que se haga a un lado y sea recordada sólo cuando haya que animar una actividad del colegio o cuando “no hay dinero para contratar un grupo”.

Ahora bien, se encuentran percepciones que difieren en gran medida con las anteriores, como indica lo manifestado por los docentes:

La educación musical sirve para aumentar la parte intelectual, la parte psicológica, la parte psicomotriz en la interpretación de instrumentos, en el canto y en la danza, por la misma complejidad y concentración que se debe tener en los procesos musicales; sirve para desarrollar el sentido cultural, dándole a conocer al estudiante las diferentes manifestaciones culturales que existen en el país, sirve para desarrollar el sentido de pertenencia, por ejemplo, frente a la región, enseñando canciones de nuestra tierra con sus compositores y aires típicos de las regiones colombianas, sirve para desarrollar y canalizar capacidades del estudiante en el campo de la música; capacidades como el canto, el interpretar un instrumento, el tocar la guitarra, el piano; la capacidad que tenga para asimilar la teoría. Yo pienso que la educación artística es base fundamental para el desarrollo integral de los niños porque unido con las otras asignaturas forman un todo, abordando todos los aspectos científicos y artísticos que los estudiantes deben conocer y desarrollar. De igual forma sirve para la sensibilización de la parte humana, ya que tenemos un espíritu y tenemos un alma.

Lo anterior parece ser una utopía de la educación musical, pues estas representaciones en realidad se acercan al verdadero sentido que debe tener la educación musical en el contexto escolar y, que de igual forma, se resaltan en los documentos que tiene la institución, como lo es el proyecto educativo, el que promulga como visión del área artística:

la constante búsqueda e investigación del conocimiento cultural del aprendizaje y de la universalidad identificándolas como creadoras y generadoras de nuevas propuestas escénicas que prometen el desarrollo humanístico de los estudiantes, así como los procesos de desarrollo intelectual, afectivo, auditivo y psicomotor.¹

Es precisamente en este sentido en donde hay que crear espacios de reflexión, donde la comunidad educativa observe sus

prácticas pedagógicas y sus prácticas administrativas para que exterioricen estas percepciones con hechos y valoren el sentido de la educación musical, pues es evidente su aporte al desarrollo personal e intelectual.

Para la mayoría de estudiantes la música es importante; no obstante, unos pocos no encuentran en ella aporte alguno, señalando que:

me parece que esta clase no sirve para nada porque como le dije, qué va a hacer uno con la música, nada; tocando por ahí uno no se va a ganar la vida como sí, por ejemplo, siendo uno médico o algo así, la materia que menos me gusta es la música, porque ¿qué va uno a hacer con música? Tampoco me atrae, me da lo mismo, si hay música o no.

Esto da cuenta de que la música como asignatura escolar no es vista por algunos estudiantes como útil profesionalmente y se relaciona un poco más con los intereses propios y las metas que ellos tienen. Con respecto a esta percepción Regelski (1980) dice que el maestro efectivo debe reconocer que un individuo puede tener muchas metas al mismo tiempo. El estudiante puede disfrutar verdaderamente de la música, pero se puede sentir obligado; por tanto, sus metas están en conflicto y el profesor debe tratar de estructurar la situación de aprendizaje de tal manera que resulte una solución que favorezca a la música.

1 Tomado del proyecto educativo institucional de un centro educativo en donde se realizó el estudio.

3.2 El profesor de música: entre el gusto y la frustración

“Como profesores nos sentimos subutilizados porque uno llega a un colegio y lo primero que le piden son resultados o tareas específicas más que hacer un proceso educativo”. [PIC2].

Hasta ahora se ha tratado de comprender algunas de las percepciones que tienen los participantes sobre la educación musical; ha llegado el momento de analizar el sentir que experimentan los docentes, quienes hacen parte activa de este ejercicio educativo.

Es necesario precisar entonces que el sentir de los docentes está directamente ligado a las actividades que deben realizar en sus clases, puesto que, como se mencionó antes, la educación musical está relegada a realizar actividades aisladas que son impuestas por la institución y no a procesos eficaces de enseñanza que impliquen un desarrollo real de aprendizaje. Ante esta situación de poca valoración de la educación musical, surgen voces de inconformidad por parte de los docentes:

Como profesores nos sentimos subutilizados porque uno llega a un colegio y lo primero que le piden son resultados o tareas específicas más que hacer un proceso educativo. Nos dicen los directivos, necesito algo para mostrar y usted sabe que a los padres de familia hay que mostrarles cosas, mire si es capaz, o no lo contrato. Entonces lo están cogiendo a usted como bárrame por ahí, que por ahí va a pasar el rector. Creo que eso es ser servil, es la persona que por un salario acepta lo que le pongan a hacer y a dictar cualquier cosa, la vida me ha enseñando que eso no es ser docente. Esa es la frustración que uno siente y para mí lo encierra todo, el desencanto y rabia, tal vez porque uno no puede realizar aquella parte productiva que planea y el programa que uno aspira a hacer; es como cuando uno hace un edificio y llegó un remezón y se lo tumbó, o el que hizo un castillo de arena muy lindo en la playa y pasó una ola y lo destruyó. Esos son los problemas que uno ve y, así ¿cómo carajos logra uno tener un desarrollo y un progreso en un alumno si tiene que sacrificarlo? Porque eso es sacrificarlo, tener que pasarlo a tocar al frente de un público sin prepararlo bien.

Esta inconformidad manifestada por los docentes es una muestra de la necesidad de que sus voces sean escuchadas y se cambie el enfoque utilitarista que tiene la educación musical en las instituciones. Este enfoque utilitarista no confiere al profesor un verdadero estatus de educador artístico sino, por el contrario, su papel de mediador de conocimiento le convierte en un “ser servil” y “subutilizado”, y su ambiente pedagógico se convierte en un hacer sin rumbo, un correr y un afán de cumplir con unas tareas impuestas por la institución que no están dentro del contexto formativo de la música y mucho menos en el “desarrollo integral” como lo promulgan los documentos institucionales y algunos directivos. Entonces esa “parte productiva, que planea y el programa que uno aspira a hacer”, según lo manifiestan los docentes, se ven truncadas por ese interés utilitarista de la institución.

Habría que decir también que lo anterior no es la única razón por la cual los docentes hacen escuchar su voz de inconformidad hacia las instituciones, también hacen referencia a la intensidad horaria al señalar: “mire que es solo una hora semanal, y observe las otras asignaturas: tienen mucho más tiempo porque le dan más importancia a las otras áreas”, tiempo que en efecto es muy corto para, por lo menos, dar algunas bases teóricas o prácticas que puedan ayudar a la formación artística del alumno. De igual forma, los estudiantes hacen sentir su voz manifestando:

es muy poco el tiempo que se da para la clase de música y con una hora a la semana nadie aprende cómo se toca una guitarra, porque el profesor empieza a revisar uno por uno y como son tantos, pues revisa por ahí 5, y ya la clase se ha acabado; para el docente es difícil atender grupos numerosos, imagínese, son 30 y 40 estudiantes, yo en una hora qué puedo hacer.

Se puede evocar entonces a Maneveau (1980), cuando hace referencia a la educación musical en Francia hacia 1968, en que las administraciones de los liceos y colegios franceses tomaban la educación musical como un suplemento en el servicio normal de la institución y no se asignaba un horario digno para el ejercicio de esta.

Continuando con las manifestaciones de inconformidad de los docentes hacia la forma de organizar la educación musical en las instituciones, se hace necesario escuchar sus voces:

acá no existen las condiciones ni logísticas ni técnicas para hacer un desarrollo musical adecuado, ninguno de los colegios tiene salones en condiciones para utilizar como salón de música, no hay tablero pentagramado, no hay instrumentos musicales, en estos salones no se puede cantar porque se interrumpen las clases de los otros salones. Con todo esto, uno siente que el interés hacia el área es mínimo.

Este aspecto es importante de analizar puesto que lo manifestado por los docentes se refleja en las condiciones o estado de las aulas en las que están realizando su práctica pedagógica. Para comprender mejor este aspecto se describirá brevemente lo captado en algunas observaciones.

El salón está situado frente a las canchas de microfútbol y baloncesto, en él se escuchan todos los ruidos que se generan en estos espacios deportivos, puesto que a esta hora de la tarde, 2:15, es la jornada de descanso de los estudiantes, lo cual genera más ruido porque los alumnos juegan frente al salón, luego a las 2:45 inicia la clase de educación física. Por esta razón es difícil escuchar lo que el profesor dice en su clase, al igual que las lecciones que presentan los estudiantes en sus instrumentos. El espacio donde se imparte la clase tiene las siguientes características: no posee sillas en donde se puedan sentar estudiantes, solo hay tres y se encuentran en mal estado, por esta razón los estudiantes que son aproximadamente 10 por clase, tienen que escribir apoyados en el piso, en las paredes o en sus piernas. El tablero que el profesor utiliza para explicar sus clases se encuentra en muy mal estado, está manchado y no es pentagramado, lo que dificulta la visualización de los temas que el profesor escribe. El salón tampoco tiene ventiladores, lo que genera al parecer cierto malestar en los estudiantes por las altas temperaturas que se dan a esta hora de la tarde.

Estas falencias que se hacen evidentes en algunas instituciones, también las mencionan Del Ben y Hentschke (2001) en su investigación realizada en escuelas de Porto Alegre (Brasil), en donde igualmente se evidencian las dificultades y obstáculos en cuanto al espacio físico y la adecuación de materiales de trabajo en las aulas de música, mostrándose así la poca valoración del área. Con respecto a la poca adecuación de espacios para la clase de música, los directivos expresan:

Dentro del aula no es conveniente realizar la clase de música porque me interfiere con las demás horas por el ruido que hacen, entonces ellos tendrán que cantar alto y subir el tono de la melodía y eso molesta

a los demás; ese mismo problema lo he tenido con la profesora de danzas porque sube todo el volumen a su grabadora, pero considero que todos los artistas son así, pero tienen que comprender que no están en su ambiente.

Cabe entonces hacer la reflexión de si en realidad los directivos tienen claro que las condiciones para que se pueda dar una educación musical no son las adecuadas, entonces por qué no proponer verdaderas acciones que permitan mejorar las condiciones y los ambientes para favorecer el desarrollo normal de las clases y el aprendizaje de los estudiantes, y no se limiten a manifestar su inconformidad porque “me interfieren con las demás clases”. De igual forma la inconformidad está presente en los estudiantes, quienes señalan:

... en clase a veces se siente uno muy mal porque eso de recibir en las clases de pie es muy incómodo porque sin pupitres es muy difícil atender. También cuando estamos, por ejemplo, en clase de batería nos toca tocar con los lapiceros y pegarle al pupitre porque no tenemos el instrumento. Tenemos que practicar en un piano de papel que el profesor nos da, donde están dibujadas las teclas blancas y negras del piano, porque tampoco hay piano, solo el del profesor.

Lo anterior muestra que no están dadas las condiciones para que se realice un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje; cualquier área debe contar con los espacios y recursos suficientes, si no todos, al menos los mínimos para el desarrollo de su clase. Cómo se puede impartir una educación basada, por ejemplo, en la formación instrumental si no hay instrumentos y más aún, cuando esta se debe orientar, como apunta Regelski (1980), en función del desarrollo de la habilidad psicomotora en un contexto musical expresivo, empleando las variables del desarrollo psicomotor como índice de un aprendizaje verdaderamente diestro, o “para trabajar la parte psicomotriz en la interpretación de instrumentos” como expresa un docente. De igual forma, cómo se imparte una educación musical basada en el canto, si el mismo ambiente de polución y ruido impide que se puedan percibir de manera clara los sonidos y la escucha del otro.

Como se ha venido mencionando, son notorias las falencias que tiene la educación musical pero en realidad estos problemas van más allá de la misma dotación de materiales y espacios apropiados. Hay que analizar de una manera más profunda el papel de la educación musical en los

colegios, y más aún la situación de la música en la enseñanza. En primer término, la inclusión de la educación musical y artística en los colegios tiene uno de sus primeros males en el modo como esta enseñanza se integra en el conjunto de los sistemas educativos; Maneveau (1980) señala que el estatus que se le ha dado a la educación musical es de una enseñanza marginal, la cual no tiene papel alguno en el plano de la formación intelectual, que al no tener nada que aportar es considerada como no rentable y solamente pareciera útil a los músicos.

De igual forma, la educación musical se considera como “un pariente pobre” y “un elemento despreciable”, como señala Willems (1994). Entonces la música empieza a desempeñar un papel de adorno y de algo añadido a la educación llamada útil, como lo son las otras asignaturas; entonces ese estatus de disciplina inútil, como menciona Maneveau (1980), no confiere a quien la asume autoridad alguna; en este caso el papel del profesor, así como el de la asignatura, pasa a un segundo plano en la vida escolar.

No es de extrañar entonces que se escuchen estos testimonios de inconformidad hacia la institución, puesto que surgen de la misma situación en que se encuentra la educación musical que, según Maneveau (1980), no es satisfactoria y se ha conducido al abandono, que evidentemente no presenta la misma visión según se trate de educadores y administrativos.

Estos hechos invitan a la reflexión para directivos, docentes, estudiantes y los mismos padres de familia, para que traten de dignificar la educación musical, haciendo ver a la comunidad educativa la verdadera importancia que tiene esta y no mostrar actitudes pasivas y pensamientos conformistas como el que manifiesta un docente:

... no me siento mal porque a la clase de música no le den la importancia necesaria, ni el tiempo, ni los materiales, ni el salón adecuados, porque yo esto lo tomo con mucha paciencia, con mucha calma y no me estreso por eso, de pronto me sentiría mal si fuera un profesor que hasta ahora entrara con todos los bríos y todas esas cosas, pero no.

No hay que ser cómplices silenciosos de la degradación de la educación musical en las instituciones, sino, por el contrario, hay que hacer escuchar las voces de inconformidad que argumenten el papel vital de la

educación artística en la institución, ya que *“el descuido de la educación artística constituye el descuido del sentimiento y una sociedad que lo descuida se entrega a una sociedad sin forma. El arte deficiente representa la corrupción del sentimiento”*. (Regelski, 1980, p. 200).

Por otra parte, la inconformidad de los profesores no es solamente hacia la institución, también se muestra hacia los estudiantes que con sus actitudes hacen, como dice un docente, que se sienta:

desilusionado algunas veces, porque uno se da cuenta de que a un grupo de alumnos la materia no les interesa por un lado ni por el otro; bueno, uno trata de motivarlos tocando algún instrumento, y hay algunos que le paran bolas, otros no.

Esta actitud de los estudiantes también se evidencia en las observaciones de las clases, donde en cierta forma algunos alumnos se muestran desinteresados y no se comprometen con el normal desarrollo de la clase pues las actividades que realizan en el momento de la explicación del profesor no son necesariamente las que conciernen a la clase sino otras totalmente aisladas del contenido o del tema tratado como, por ejemplo, arreglarse el cabello, jugar con los celulares y trabajar en otras asignaturas. Esta situación puede radicar en la falta de motivación por parte del profesor para incentivar el interés en el estudiante, con los atractivos factores que se encuentran dentro de la experiencia musical como tal y el incentivo generado por el interés inherente del individuo, y los incentivos no musicales, como el deseo de superarse, de agradar, además del reto intelectual. Estas formas de motivación según Regelski (1980) son las más satisfactorias y más deseables en los procesos de aprendizaje. Conviene entonces citar al mismo autor cuando señala que *“el maestro que algunas veces sin tacto impone objetivos a una clase corteja el peligro en la forma de conducta o de un aprendizaje insignificante”* (Regelski, 1980, p. 97). Es más probable que el profesor que evalúa las propias metas de los estudiantes y luego coordina con ellos las metas de enseñanza, capte su atención e interés; así tendrá la oportunidad de extender los objetivos de la clase más allá de las dimensiones propuestas inicialmente; por ejemplo, el maestro que desea realizar el estudio de la vocalización adecuada en la música empezará analizando con los alumnos los diferentes tipos de música en que interviene la voz, como el rock, la música folclórica, hasta llegar a la ópera, que es la máxima expresión de técnica vocal. Esta forma de motivación la manifiesta un profesor diciendo: “yo respeto en ellos los

gustos musicales y les hago ver que toda la música tiene su matiz y su sabor, su poesía y su belleza”.

Desde los docentes no solamente se escuchan voces de inconformismo, también se encuentran testimonios que dan cuenta de la satisfacción de la labor del docente de música como:

me siento bien, uno hace lo que le gusta, a mí la música es lo que me gusta, y bueno, es agradable estar en ese ambiente y es bueno saber algo y poderlo transmitir a los estudiantes. También porque me gusta enseñar y porque me fascina la pedagogía.

Regelski (1980), a propósito del disfrute de la labor docente señala que es posible estar vivo sin experimentar el arte o cultivar las cualidades del sentimiento, pero si se experimenta se permite vivir la vida profundamente; por el contrario, a los que no se les permite cultivar la respuesta del sentimiento a través del arte, se les impide vivir a plenitud.





El pensar, el hacer y el querer ser

4.1 El profesor de música

*“Un profesor entre regañón e
invisible, aunque sabe”.*
[E14C1]

En las aulas de clase surge una interrelación intangible entre el docente y el estudiante y esta relación permite que el alumno caracterice la práctica pedagógica del profesor; por eso al indagar sobre las formas de ver al profesor por parte de los estudiantes se pueden encontrar opiniones diversas. Los estudiantes ven al docente como:

una persona comprensiva, paciente, amigable y que trata de enseñarles elementos importantes para su vida, trata de involucrar en su enseñanza la parte humana inculcándoles valores, como la señalan algunos estudiantes: El profesor es bueno porque nos ha enseñado muchas clases de música que nosotros hemos olvidado del folclor, nos enseña que lo que él nos dice lo tengamos siempre presente, que no lo tengamos

para el rato sino para siempre, nos enseña a ser educados, nos enseña valores como el compartir, el respeto y la paz.

Esta percepción que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de los valores es muy importante, pues el estudiante está viendo al profesor con otros ojos, ya no como la persona que se para al frente a dictar una clase, sino de quien se puede aprender no solamente en aspectos intelectuales sino también en la convivencia, es decir, lo está orientando a su formación integral.

Del mismo modo, es importante resaltar el testimonio de algunas estudiantes de un colegio femenino que ven al profesor como alguien que resalta la enseñanza de los valores: “el profesor es muy cariñoso con nosotras, nos ofrece su amistad y su alegría, no importa que él sea hombre y nosotras mujeres, él nos enseña muchos valores sobre la vida, como el compartir”. En este aspecto se ve cómo influye en las estudiantes la educación en valores morales, ya que la mayoría de los casos las religiosas son sus profesoras y son las que directamente dan este tipo de educación. Este aspecto es necesario, ya que se está utilizando la música para cumplir otro objetivo indispensable en la educación y es el rescate de los valores, y más que ofrecer contenidos aislados se está pensando en la educación integral de los sujetos.

De igual forma, para los estudiantes también es importante lo que el profesor les está enseñando en la asignatura, pues ven en él una persona que puede aportar elementos importantes para su formación académica, de ahí que resalten:

El profesor quiere es enseñarnos a nosotros lo que él sabe y eso me parece chévere de él, este profesor no es como otros que solo se dedican a cantar y a cantar y no enseñan nada más, mientras que este profesor enseña las dos cosas, la teoría y la práctica. También sabe explicar y se sabe expresar porque se da a entender, nos habla claro y duro y entona bien las cosas y así uno le entiende lo que él enseña.

Entonces no son solamente los contenidos de la materia en sí lo que hace que los estudiantes tengan estas percepciones de “buen profesor”, sino también la forma como él transmite esos conocimientos y ese saber que se vuelve comprensible para los estudiantes. Ellos se apropian más de los conocimientos cuando el profesor vuelve lo complejo de la ciencia algo

sencillo, involucrando a veces un lenguaje común y haciéndolo comprensible, como se observó en clase que se describe a continuación.

El profesor hace una pregunta: “¿qué es el pentagrama?” Un estudiante responde: “líneas y espacios”, el profesor dice: “son 5 líneas y cuatro espacios, los cuales utilizamos para ubicar las notas, el pentagrama significa cinco líneas y cuatro espacios”. Seguidamente pide que repitan esta definición.

El profesor hace un ejemplo con la mano extendida horizontalmente, todos los estudiantes dicen el nombre de las líneas y los espacios. “mi, sol, si, re, fa y fa, la, do, mi” mientras él señala con los dedos: “los dedos son las líneas y el medio de los dedos, los espacios”.

El profesor hace otra pregunta: “¿cuáles son las notas musicales?” y las estudiantes responden “do, re, mi, fa, sol, la, si”. Luego comienza a explicar la escala musical haciendo la metáfora de la escalera y explica que el primer escalón es do, el segundo es re, el tercero es mi, el cuarto es fa, el quinto es sol, el sexto es la, el séptimo es si. Empieza a cantar cada nota y a señalar los sonidos en la escalera para explicar la altura de cada nota de la escala.

Por otra parte, los estudiantes ven en el profesor a una persona que está bien preparada profesionalmente y a quien quisieran imitar, y afirman que:

El profesor toca muy bien los instrumentos, también canta muy bonito, se nota que sabe mucho y que ha estudiado bastante y eso me motiva mucho porque yo escucho las canciones que toca él por medio de la flauta y me gustan bastante y las quisiera tocar como él, y si practico lo logro.

Es muy importante que los estudiantes tengan estas percepciones, pues ven en sus profesores un ejemplo por seguir y, como afirma Maneveau (1980), el maestro cumple un papel de espejo para sus alumnos y al mismo tiempo motiva a sus estudiantes para que asuman la educación musical con la seriedad del caso. Con estas manifestaciones de saber, los profesores están emanando autoridad más que imponiéndola, autoridad que se va a ver reflejada en las actitudes que van a asumir los estudiantes en la clase.

El profesor también es visto por los estudiantes como una persona divertida y animada ya que se vale de estrategias para lograr captar la atención de sus alumnos cuando según los participantes:

El profesor saca chistes con la música porque llega y nos canta unas canciones que tienen que ver con los estudiantes a los que no les gusta estudiar, y tiene una letra ahí, toda chistosa, y hace que nosotros nos riamos y también cuando les pone nombres raros de niñas a las notas musicales, el profesor dice que aprendamos para ser felices y alegres y no tomar la música como un medio de aburrimiento.

Estas estrategias en cierta medida pueden funcionar ya que sirven para la apropiación de algunos contenidos como el aprendizaje de canciones y el aprendizaje de algunos temas teóricos como las notas musicales. De esta forma no se crea un ambiente de monotonía en donde el estudiante repite y repite sin cesar y por el contrario, puede asimilar con humor y diversión lo que el profesor intenta enseñar.

Un factor que cabe mencionar aquí es cómo un estudiante ve reflejada en su profesor la sinceridad, al manifestar:

el profesor no mete mentiras, no es como los demás profesores, que dicen está bien pero le falta un poquito; él dice lo que es, falló en tal cosa y mejórelo para la próxima clase, entonces uno ya sabe en qué falló.

Se puede ver a los estudiantes valorar al profesor que corrige concretamente sus errores y hace la retroalimentación en el punto preciso en que el estudiante tiene dificultades; esto desde el punto de vista de la evaluación es muy importante, pues se avanza notoriamente en el proceso cuando el estudiante sabe cuáles son sus debilidades y cuáles sus fortalezas y así puede avanzar más en la apropiación del conocimiento. No es necesariamente una evaluación solo por una nota, sino para fortalecer el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, los estudiantes no solamente tienen percepciones favorables acerca de sus profesores; también hay quienes manifiestan inconformidad cuando observan que la actitud del docente con relación a algunos aspectos de la clase, el caso de la disciplina, esta no es la que ellos esperan y hace que se sientan “desmotivados” y pierdan el interés por aprender. Esto de igual forma se evidencia en algunas observaciones hechas a

las clases en una institución en donde hay estudiantes que, mientras el profesor explica, saltan, corren, gritan, se golpean entre sí, golpean sus instrumentos musicales, se levantan a observar por la ventana, imitan a su profesor mientras él está de espaldas hacia el tablero, tocan fuertemente los instrumentos, mientras otros tratan de captar lo que el profesor está explicando. Cuando se presentan estos actos de indisciplina el profesor en la mayoría de los casos no toma medidas para que se detenga el caos. Por esto los estudiantes manifiestan:

A veces uno pierde el interés en la clase porque los compañeros hacen mucho desorden y el profesor no tiene un control y esto hace que uno a veces se aburra en la clase, por la indisciplina de los compañeros; el profesor me parece que es novato y no tiene el dominio suficiente del salón, porque lo que más impera en la clase es el desorden, todo el mundo molesta, es muy bueno académicamente porque sabe mucho pero es malo disciplinariamente.

Esto hace considerar al profesor como “invisible” para algunos estudiantes, en cierto modo responsable de que ocurran estas circunstancias ya que el factor “disciplina” en efecto no se manifiesta de manera visible en algunas prácticas pedagógicas. Un docente comenta:

a mi manera de ver, para los alumnos la clase de música es la clase de recocha, de mamadera de gallo, en la que todo mundo hace lo que quiere, en la que el profesor les deja hacer lo que quieran, salir al baño cada cinco minutos, y eso lo tienen ellos en el inconsciente.

Es entonces pertinente mencionar nuevamente a Willemns (1994), quien aclara que el maestro debe ser un real educador, que tenga una autoridad tal que esté dispuesto a mantener la disciplina que depende de su presencia física, de su carácter, dominio de sí mismo y de la teoría, e imponerse ante sus estudiantes, pero no en nombre propio, sino en nombre de la música.

No sería conveniente continuar sin antes analizar un poco más el término *comportamiento* que se mencionó antes, puesto que es un aspecto muy amplio como lo son las actitudes del ser humano, no hay que olvidar que el comportamiento se puede relacionar con la conducta típica del crecimiento. Regelski (1980) en este aspecto señala que es irrazonable esperar que los adolescentes de secundaria estén sentados sumisamente quietos mientras el maestro imparte una conferencia o explica y que se

crea un estado de sumisión y control obtenidos al exigir obediencia y orden, que más que un buen comportamiento parece una escuela de educación canina. En este aparte se hace necesario analizar el sentir de los estudiantes con relación al llamado buen comportamiento que imponen los docentes:

A veces si uno se mueve o algo, el profesor dice que nos va a anotar en la boleta. Él dice que las boletas son una buena idea para que la niña se porte mejor pero a mí no me parece, porque a las niñas deben dárselas otra oportunidad para que cambien. Me parece muy exagerado, porque por cualquier bobada nos anota y nos baja la nota. De pronto eso es bueno para cuando hay mucho desorden, pero por nada tampoco, entonces es como si nos estuviera amenazando con las boletas.

De igual forma, lo anterior se evidencia en la práctica pedagógica del docente que se describe brevemente a continuación.

El profesor indica a todas las estudiantes que se estén en total silencio y dice: “contaré hasta diez para que todas tengan todos sus libros y sus objetos guardados”; saca la boleta de disciplina y dice a sus estudiantes: “a la persona que hable o genere desorden le haré una observación en la boleta de disciplina, que afectará su nota, si tiene a, le bajo a i”. Todas las estudiantes guardan sus útiles rápidamente mientras el profesor las observa.

Se evidencia entonces que el profesor ideó una táctica de intimidación: “*la boleta de conducta*”, la cual consiste en un formato escrito en donde aparece el nombre del estudiante y la falta cometida, para llevar un control en el comportamiento. Esto implica el dominio de “tareas desagradables” por parte del docente, como castigos, los cuales se reflejan en bajar la calificación, amenazas y exhortaciones, y el establecimiento de una ley y un orden. La “*boleta de conducta*” se convierte en un factor que puede contribuir a causar un mal comportamiento, puesto que la conducta problemática, como lo señala Regelski (1980), resulta cuando las expectativas del maestro son demasiado elevadas. Bajo esta afirmación se puede decir que algunas veces la conducta problemática es más responsabilidad del maestro que de la clase.

El término “mala conducta” o “mal comportamiento” se puede aplicar para todas las áreas, pero cuando se habla de la clase de música, como anota el mismo autor, se debe tener un especial cuidado puesto que,

aunque un salón de clases no debe ser caótico, en una clase de música el estudiante debe participar activamente para entender y completar una actividad de aprendizaje; por esto se presentará un alboroto, algún movimiento en el salón y bastante sonido (musical), puesto que la música, como todas las artes, depende de las respuestas individuales y la conformidad por parte de los estudiantes. Entonces, la música requiere cualquier tipo de desenvolvimiento personal, cognoscitivo, afectivo y psicomotor; y esto con frecuencia elimina la posibilidad de la conformidad, silencio o quietud. Según Regelski (1980), solo cuando el comportamiento del individuo comienza a afectar la habilidad de los demás para funcionar adecuadamente, se deben tomar medidas para aclarar la situación y permitir que cada uno continúe su trabajo sin obstáculos por parte de los otros.

4.2 Entre el tocar y el cantar

“El profesor nos da una hoja de papel donde está dibujado el piano y eso no sirve de mucho, porque uno tiene que escuchar lo que toca y el papel no suena, lo mejor es practicar en algo que suene”. [E16C3].

Después de analizar las opiniones de los participantes en la presente investigación, ha llegado el momento de analizar las actividades que se realizan en la clase, actividades que se llevan a cabo en un escenario educativo en donde profesores y estudiantes se encuentran en actividades académicas para entrar en contacto con el saber y el conocimiento musical para comprenderlo y ponerlo en práctica.

En algunas ocasiones las clases se convierten en rituales de enseñanza tanto para maestros como para estudiantes, rituales que dejan ver la forma como se orienta una clase y permiten conocer cuál es la actitud del maestro ante la enseñanza y la actitud del estudiante ante el conocimiento. El ritual comienza según los estudiantes cuando:

El profesor llega a clase, saluda y a veces nos regaña cuando estamos paradas, nos dice que nos sentemos y nos portemos como la gente, que si alguien mayor llega a la clase nos levantemos, saludemos y nos estemos paradas hasta que nos mande sentar, luego rezamos y después toma lista, algunas veces llega alegre y nos saluda.

Esto parece ser el común denominador del inicio de las clases y evidencia una forma de educación tradicionalista. Cuando el profesor entra todos deben saludar en coro “buenos días profesor”, se puede comparar entonces con un entrenamiento militar cuando llega el teniente al batallón, donde el saludo se convierte en una orden de *¡firmes!*, al levantarse de las sillas. Del mismo modo el rezar no se hace en una actitud de oración y petición sino como una costumbre diaria que se realiza mientras el profesor observa bajo sus anteojos a ver quién reza o quién no, para inmediatamente llamar la atención. Claro está que algunas veces el profesor es consciente de que el inicio de la clase es importante para que los estudiantes tengan disposición, y trata de motivar a sus alumnos con discursos que puedan convencerlos para que muestren interés en la asignatura, y lo expresan señalando: “yo les hablo de lo bella que es la música, lo bella que es la música colombiana, de lo importante que es rescatar nuestra música, que es admirada más allá de las fronteras”.

Por otra parte, cuando los profesores inician la clase se observa algo común en los tres casos; al respecto los estudiantes señalan:

El profesor escribe en el pizarrón los temas como las letras de las canciones, los signos de la música; el pentagrama, las figuras rítmicas y las notas musicales, los sostenidos, bemoles, becuadros, los acordes, los cifrados y los ritmos y nosotros vamos copiando en el cuaderno.

Lo anterior es una manera de volver visibles los códigos que se manejan en el lenguaje musical, o sistemas simbólicos, como lo llama Gardner (1994). Con respecto a esto los docentes expresan:

Yo expongo mi tema en el tablero con aspectos como las claves, la clave de sol que es la básica para llegar a la práctica, dibujo un teclado y saco los semitonos y hago la grafía, encima dibujo el pentagrama y buscamos la nota en el pentagrama, también les explico los compases, les doy las notas musicales, la escala, las alteraciones, las figuras musicales, cómo se presentan, la duración de los sonidos, cuáles son, qué vale cada figura; hacemos un estudio del valor absoluto y valor relativo de las figuras, el manejo de los silencios, acentos, pulsos, elementos de expresión agógica y dinámica, construcción de acordes, elaboración de progresiones armónicas, acompañamientos, tratamos de hacer algunas escalas sencillas, les hago escalas con redondas, del do al sí y los sonidos básicos.

Esto hace parte de la estrategia de los docentes para que los estudiantes puedan leer y transformar dichos símbolos y poder dar origen a las llamadas competencias simbólicas que menciona Gardner (1994), las cuales están relacionadas con cada una de las áreas, incluyendo la música. Estos símbolos hacen parte del llamado lenguaje musical, que tiene una semejanza con el aprendizaje del lenguaje hablado y escrito, como lo señala Willems (1994), lo cual es fundamental para comprender el sentido de los elementos, aprender el nombre de las notas, escribirlas y leerlas.

Lo mencionado antes es un aspecto indispensable para poder comprender la teoría musical, pero hay aspectos que hay que analizar y es la forma como se presentan algunos de estos elementos a los estudiantes. Es el caso de la enseñanza de las figuras rítmicas, en donde se muestran con valores ya establecidos, dando valor único a las figuras, por ejemplo, los profesores al mostrar la redonda le dan el valor de cuatro tiempos, la blanca dos tiempos, la negra un tiempo y la corchea medio tiempo. Esto muestra deficiencia en el docente, puesto que no tiene en cuenta el valor relativo de las figuras, sin prever que este puede variar al cambiar la unidad de compás, dejando sin posibilidad al estudiante para que abra su mente a otros compases diferentes al de $2/4$, $3/4$ y $4/4$ que son los únicos tratados por los profesores. Del mismo modo, antes de que el docente explique la existencia de estos compases el estudiante debe tener claro el concepto de pulso, comprenderlo y aplicarlo y de igual forma el concepto de ritmo, pues son bases para entrar en el tratamiento de la duración relativa de las figuras rítmicas y de la misma educación rítmica.

Ahora bien, estos signos y símbolos, al transmitirse de maestro a estudiante se transforman en conceptos, los cuales deben estar suficientemente claros para que los estudiantes se apropien de ellos en forma correcta. Con respecto a esto Regelski (1980) señala que la condición para que un concepto sea significativo o para que se dé un aprendizaje conceptual, estos deben ser propiciados por el maestro por medio de experiencias dadas por estímulos musicales que él mismo debe idear y no solamente con estímulos visuales y verbales como se observa en la práctica pedagógica, ya que como afirma el mismo autor, *“un concepto no tiene sustancia transportable y no tiene forma o estructura física propia cuando se pasa de una persona a otra en un paquete verbal”* (Regelski, 1980, p. 35), lo cual no debe convertirse en el propósito central del proceso educativo.

Del mismo modo, y al llegar a este forma verbal de enseñar, cabe aquí entonces mencionar lo observado en algunas clases en donde el tema por tratar era el pentagrama. A continuación se describirá brevemente este proceso.

El profesor dibuja el pentagrama en el tablero e inicia una conversación mediada por pregunta - respuesta con sus estudiantes, quienes responden conjuntamente utilizando una voz uniforme:

Profesor: "¿Cómo se llama este signo musical?"

Estudiantes: "Pentagrama"

Profesor: "¿Cuántas líneas tiene?"

Estudiantes: "Cinco líneas"

Profesor: "¿Cómo se llaman?"

Estudiantes: "mi, sol, si, re"

Profesor: "¿Y cómo se llaman los espacios?"

Estudiantes: "fa, la, do, mi"

(Es importante aquí mencionar que el profesor dibuja el pentagrama sin ninguna clave que es la que da el nombre a las líneas y espacios). De igual forma, hace que los estudiantes repitan hasta memorizar una frase.

En esta observación se evidencia que el maestro se vale de una estrategia memorística para que los estudiantes se apropien de este conocimiento, de igual manera lo hace con temas como las figuras rítmicas y las notas musicales. Con relación a esto un estudiante comenta: "El profesor nos hace pronunciar todo con él varias veces para que lo aprendamos de memoria. Luego nos pone a escribir y a hacer ejercicios en el cuadernillo de música". Esta forma de enseñanza verbal basada en la memorización y el recuerdo, según Regelski (1980) no confiere al estudiante una habilidad para pensar conscientemente en una forma conceptual acerca de las cosas, tampoco confiere transferencia y conservación del concepto y no *"contribuye a la comprensión del sentido de la vida, de la forma expresiva, del símbolo artístico o de la importancia artística"* (Regelski, 1980, p. 40). Así pues, esta forma de enseñanza se convierte en una serie de respuestas automáticas que el docente espera lograr de sus estudiantes.

Continuando con el recorrido por el aula, se puede observar que otra de las actividades que se realizan en las clases está relacionada con el canto. En este aspecto es necesario hacer algunas descripciones de lo que se observó en clase para poder comprender mejor este aparte.

- El profesor pide que busquen el canto # 10, ubica el ritmo que el teclado trae incorporado y comienza el tema, la armonía la lleva con la mano izquierda y la melodía de introducción con la mano derecha; las estudiantes entran en el compás de la canción sin que el profesor indique la entrada, en esta canción se observa que se presenta un problema de afinación en la terminación de las frases y en las notas agudas.
- Todas las estudiantes cantan, algunas leen en sus carpetas y otras cantan de memoria. (Se presenta una desafinación en las notas agudas y en algunos melismas).
- Al terminar, el profesor pide que busquen el canto # 20. Este canto tiene un ritmo un poco más rápido que el anterior, el profesor da inicio con la introducción y los estudiantes entran en la parte que les corresponde sin indicaciones del profesor. El profesor al inicio de las canciones no especifica la tonalidad ni el ritmo, en las carpetas de las estudiantes no tienen especificadas las tonalidades, solamente están las letras de las canciones, no hay ningún tipo de componente musical: ni ritmo, ni melodía, solo el texto. Al igual que en la canción anterior, se presenta desafinación en algunas partes como en los finales de las frases y en los melismas.

Se observó que el canto era la actividad más tratada en las clases en dos instituciones; en una institución en particular, las canciones que el profesor enseñaba eran religiosas, pues como ya se dijo, las directivas del colegio exigían al docente que prepara las eucaristías de la semana. El profesor iniciaba la preparación de los cantos entregando de manera ordenada las carpetas que contenían todos las canciones que se utilizaban para la misas, indicaba el número de la canción y comenzaba inmediatamente con el acompañamiento en el piano, las estudiantes entraban en la parte que les correspondía sin que el profesor con anterioridad diera la tonalidad o el compás; al parecer ya habían repetido en otras clases estas mismas canciones y tenían claro en qué compás entrar.

De igual forma, se observó en las dos instituciones que el profesor no realizaba una preparación vocal adecuada en donde se involucrara la respiración, la posición del cuerpo, la colocación de la voz y la afinación; lo cual es necesario antes de comenzar a utilizar la voz como instrumento musical. Del mismo modo, se vio que en todas las canciones se presentaban graves problemas de afinación; problemas que son causados posiblemente por el desconocimiento de conceptos como la tonalidad y la afinación, y experiencias individuales que deben involucrar estos dos elementos. Así mismo en los estudiantes se pudo captar una mala postura al cantar, pues algunas veces cantaban con su cabeza sobre la silla y otras cantaban con alimento en su boca, lo que indudablemente afecta la emisión de la voz.

Por otra parte, con relación a la enseñanza de las canciones un profesor declara: "... se busca la manera de inculcar valores buscando cositas de las canciones para recalcarles los valores a los muchachos con cancioncitas pequeñas, con esos temas del amor, de paz, de amistad, y canciones folclóricas para rescatar la cultura del país".

Se puede apreciar que a pesar del esfuerzo que los docentes hacen al emplear el coro como herramienta de enseñanza musical y algunas veces para inculcar valores, no se ve la preocupación del maestro por lograr que sus estudiantes se apropien de una técnica adecuada para una educación musical basada en la ejecución coral, aunque esta tiene un gran valor para la enseñanza musical. Con respecto a esto Willems (1994) señala que el canto es el principio y el alma de la música, es la música hecha carne. La ejecución coral implica grandes beneficios para sus integrantes como un entrenamiento rítmico, un entrenamiento auditivo de intervalos y acordes, así como un elemento socializador logrando la afirmación de la personalidad en una comunidad cuando el estudiante escucha al otro y a su vez convive con el otro en una melodía. De ahí que señalen: "En esta clase uno comparte con las demás compañeras cuando habla y canta con ellas".

El tocar un instrumento musical es otra de las actividades que el profesor junto con sus alumnos realiza en clase; el tocar y el cantar hacen parte, según Regelski (1980), de la ejecución observable, pues en esta el estudiante puede mostrar los conocimientos teóricos vistos con anterioridad como son el ritmo y la habilidad para descifrar los códigos (signos musicales). También se pueden observar las conductas afectivas que tienen

que ver con la interpretación del instrumento, el interpretar libremente, el disfrutar y el responder intuitivamente a un estímulo.

De igual forma, se pueden observar manifestaciones psicomotoras como el atender a anotaciones hechas por el profesor mientras se toca, imitar y repetir. Con respecto a esto los profesores señalan:

... cantamos las canciones que escribimos en el tablero, la canto yo solo, luego la cantamos todos, ellos la acompañan con las palmas y con los pupitres en la cuestión del ritmo para que vayan adquiriendo esa capacidad rítmica, porque algunos fallan en esto. Trabajamos el desarrollo técnico del instrumento por medio de talleres prácticos, mirando cómo se ubica las notas en la flauta para poder tocar las canciones; también los pasos a leer e interpretar en el teclado las notas que están en esa partitura.

Ahora bien, con relación a la educación instrumental hay que analizar un aspecto que se observó en clase; es el caso de un profesor que incluyó el piano como herramienta para la enseñanza musical. El piano ha sido siempre un instrumento de un gran valor e importancia para la educación musical y posee una gran jerarquía, como señala Willems (1994), y a su vez despierta la imaginación motora, la sensorialidad, audición interior, el pensamiento musical y el ideal de belleza.

Partiendo de esta afirmación, se podría decir entonces que el uso del piano es un elemento favorable que el profesor utiliza para el desarrollo musical del estudiante, pero para que el estudiante en verdad sea favorecido por los beneficios del instrumento debe estar en contacto directo con él. En este aspecto se observó que, aunque no existen pianos para trabajar, el profesor ideó un recurso que según él “puede servir para poder iniciar al estudiante en la ejecución del piano”; dicho recurso consistía en entregar a sus estudiantes una hoja de papel en donde estaba dibujado el teclado del piano, para que los estudiantes reconocieran y localizaran las notas en el instrumento y practicasen algunas melodías que asignaba.

Lo hecho por el profesor es un recurso válido en el sentido de que el estudiante por lo menos entra en contacto visual con el instrumento; el orden de las teclas, el nombre de las notas y la posición de los dedos sobre las teclas, pero en realidad no aporta muchos beneficios para el desarrollo musical de los estudiantes. Con respecto a esto, ellos señalan:

El profesor nos da canciones para que nos las aprendamos en el piano, pero nos da es una hoja de papel donde está dibujado el piano porque algunas no tenemos piano en la casa. Entonces no me parece bien que nos ponga a practicar en esa hoja porque no entendemos, y además no sirve de mucho porque uno tiene que escuchar lo que uno toca y lo que tiene que cambiar, si lo coloca bien o lo coloca mal, y el papel no suena y cuando pasa uno del piano que nos da de papel al piano de verdad, uno se confunde y lo mejor es practicar en algo que suene.

Se observa entonces que el uso de este recurso por parte del profesor genera insatisfacción en los estudiantes, pues en un “piano de papel” la parte auditiva no se encuentra presente. Sin este elemento acústico, según Willemns (1994) no se podrían dar procesos como la independencia de los dedos; gracias al mandato mental por medio del sonido, el dominio rítmico de los dedos en un proceso audio-motor, la audición de las escalas mayores y menores en ejercicios técnicos y la ejecución del oído por la reproducción de canciones, entre otros.

Por otra parte, y para concluir este análisis de la ejecución coral e instrumental en clase, cabe resaltar que estas formas de enseñanza basadas en la ejecución son muy importantes para la educación musical y de igual forma son de gran aceptación por parte de los estudiantes, pues como ellos mismos expresan: “Cantando y tocando instrumentos musicales nos divertimos, compartimos, nos desestresamos y cambiamos de ambiente”. Pero hay que tener especial atención ya que, como señala Regelski (1980), no se puede permitir que el estudiante confunda el placer del acto de tocar o cantar solamente con divertirse y pasar un rato agradable, sino, por el contrario utilizar la ejecución musical para enseñar y comprender las conductas cognoscitivas y afectivas para mejorar las habilidades de los estudiantes y así lograr que la música sea un ingrediente importante para ellos en un modo de vida afectivo.

4.3 La evaluación

“El profesor nos evalúa mirando quién molesta, y por disciplina; esta es una buena forma de evaluar porque así no estoy obligado a estudiar la materia”. [E19C2]

En el especial tema de la evaluación en la música es necesario mencionar que, a diferencia de las otras áreas, la evaluación en las artes es de especial cuidado ya que, como lo señala Swanwick (1991), en las artes se habla de un mundo subjetivo en donde lo que se trata de resolver son problemas sensitivos, lo cual no implicaría de ningún modo calificación alguna. De igual forma, las calificaciones pasarían a un segundo plano puesto que la ejecución musical y el deseo de mejorarla, según Regelski (1980), tiene como meta y recompensa principal la satisfacción que se deriva del acto de ejecutar y de los aprendizajes individuales adquiridos encaminados al mejoramiento personal y no a un simple símbolo que califica un aprendizaje, como es el de aprobado o reprobado.

Con lo anterior no se trata de decir que no debe haber ningún tipo de valoración a la actividad musical, lo que se sugiere es que se deben proponer unos objetivos claros para validar el aprendizaje de un modo en que el maestro evite la aplicación arbitraria de calificaciones y por el contrario, utilice sistemas observables del progreso real de los alumnos.

De igual forma, Regelski (1980) apunta que se debe advertir a los estudiantes el papel e importancia mínima de las calificaciones, tanto los estudiantes como los profesores deben conocer todos los aspectos de las calificaciones, el maestro debe ser consciente y claro, y los alumnos deben conocer siempre el significado de la clasificación según sea la notación que se les dé, sea por letras o por números, qué refleja cada una y cómo se determinó. Si lo anterior no ocurre, puede ocurrir que el estudiante reste importancia a la clase de música y surjan opiniones como: “El profesor al principio dijo que todos íbamos a pasar bien y nos puso a todos excelente, y eso que casi nadie le entraba. Esta es una buena forma de evaluar porque así no estoy obligado a estudiar la materia”.

Con relación a las formas de evaluación que los docentes investigados implementan en sus clases, cabe entonces mencionar en primera medida la calificación por disciplina. Con respecto a esto los estudiantes expresan:

El profesor nos evalúa mirando quién molesta, y por disciplina, nos manda a sentar y nos dice que calladas todas y las que se paren o hablen las anota y les baja la calificación; va anotando en una boleta a la gente que se porta mal, también evalúa mirando quién le participa en clase en aspectos como: poniendo a cantar, mira quién

molesta, nos hace preguntas y los que están prestando atención pues les va bien y los que no, pues se corchan.

Esta descripción que hacen los estudiantes, de igual forma se observó en algunas clases en una institución en donde el profesor comenzaba a explicar su tema y al observar alguna interrupción por parte de los estudiantes en el transcurso de su clase, procedía a hacer la anotación en las "boletas de conducta" y con lista en mano bajaba la calificación de los alumnos.

Esta forma de evaluación presenta algunos inconvenientes, ya que según Regelski (1980), la calificación debe reflejar el aprendizaje y no la forma en que se esté comportando el individuo en términos de disciplina, pues aunque algunas veces la conducta parezca problemática, al mismo tiempo se está dando el aprendizaje, ya que como se mencionó en un aparte anterior, los estudiantes pueden equilibrar el aprendizaje con un cierto grado de conducta típica del crecimiento, que según el mismo autor, a menudo se interpreta como disciplina deficiente.

Partiendo de las anteriores afirmaciones, si un estudiante no está aprendiendo o no se está "comportando bien", el maestro debe evitar castigarlo con una calificación baja o con un refuerzo negativo, porque las calificaciones según Regelski (1980), son simplemente un fastidioso medio para proporcionar al alumno una información concerniente al progreso y éxito relativo, y son abstracciones y métodos simbólicos que intentan resumir las complejidades del aprendizaje.

Por otra parte, cuando se habla de evaluaciones escritas u orales, algunas veces hace que se generen inconformidades por parte de los estudiantes; así lo expresan:

En la evaluación escrita y oral el profesor asigna un tiempo para cada pregunta de la evaluación, así es feo porque a uno se le dificulta más una pregunta que la otra o la respuesta es muy larga y es muy difícil responderla y uno escribe cualquier cosa y tiene que borrar y uno piensa en que el profesor lo va a regañar por eso. De la misma forma hace las evaluaciones orales. La forma oral de hacer la evaluación a veces lo pone a uno como nervioso porque él le dice a uno que toque rápido las notas en el piano y da pocos segundos y por eso a uno le va mal.

Esta manera de evaluación en la que el profesor condiciona al estudiante a contestar las preguntas en un tiempo determinado no mide el logro del alumno, pues el aprendizaje musical no está ajustado a realizarse bajo parámetros de tiempo de respuesta, ni mucho menos bajo presión, sino, por el contrario, señala Maneveau (1980), el niño y el adolescente deben ser guiados en la música por la acción creadora y cualquier actitud de juzgamiento que muestre el profesor puede bloquear por mucho tiempo e incluso para siempre la disposición del estudiante hacia la música. Claro ejemplo de esto es el testimonio que hace un estudiante al señalar: “El profesor quiere que uno cante duro y yo no puedo porque me salen gallitos. Un día hice el oso y se burlaron de mí y desde ese día ya no me gusta cantar ni volví a los coros”.

De este modo, la calificación no se debe convertir, según Regelski (1980), en una forma de “chantaje legalizado”, donde las bajas calificaciones se conviertan en castigos y las calificaciones altas en motivación, pues la recompensa más grande que del estudiante pueda tener viene de un sentido de realización y satisfacción del aprendizaje.

4.4 El currículo

“ya sabemos que aquí la música es solo para las misas y los cantos marianos, entonces con qué tiempo se implementan lineamientos curriculares, si solo es una hora de clase semanal y se debe utilizar para ensayar las eucaristías”. [P3C2]

Cuando se habla de actividades que se realizan en clase y los temas que subyacen a estas, hay que tener en cuenta los contenidos que se manejan en los programas escolares, los cuales deben estar soportados bajo una base teórica que sustente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a esto, la educación musical en el país tiene algunas pautas emanadas de entidades gubernamentales como lo es el Ministerio de Educación Nacional, quien contempla en sus lineamientos curriculares cómo orientar la educación musical en las instituciones.

Con relación a esto, se observó que en los contenidos de dos instituciones son tenidos en cuenta algunos elementos incluidos en los lineamientos curriculares como son las cualidades del sonido, los instrumentos musicales, ritmo, melodía, signos musicales y la música vocal e instrumental, entre otros; de igual forma, se pudo evidenciar en las observaciones que

algunos de estos conceptos se desarrollan en la práctica pedagógica del docente. No obstante, la implementación de los lineamientos curriculares genera discusiones por parte de docentes y directivos; con relación a esto los profesores señalan:

A uno le toca adaptar los programas a las necesidades de los alumnos porque ellos musicalmente están como en pre-kinder y párvulos. Entonces hay que empezar con todos desde cero, yo digo que los programas deben ajustarse al entorno, a la realidad y deben hacerse de acuerdo al interés que muestren los estudiantes; yo no puedo aplicar unos lineamientos o una teoría muy complicada porque el alumno no va a poder, porque si no pueden con matemáticas mucho menos con esto, es más, a veces les he dado historia de la música y ni siquiera eso, si lo que yo enseño está tan simple pero tan simple y no lo memorizan, entonces ahora cómo implementamos lo que el MEN pide.

Estas son algunas de las razones por las cuales, según los docentes, no se implementan en su totalidad los lineamientos curriculares en sus clases. Los profesores programan sus contenidos con elementos que creen conveniente para el aprendizaje de los alumnos. Esto se puede comprender con gran claridad en Regelski (1980), quien señala que el maestro debe crear y diseñar las actividades que considere adecuadas y que permitan a cada individuo experimentar activamente la habilidad y el concepto musical que se va a aprender. Dichas actividades deben estar bien estructuradas y cubrir las necesidades y las respuestas individuales. Los medios para implementar estos procesos deben prepararse clara y ampliamente con anticipación y deben estar de acuerdo con los principios del aprendizaje.

De igual forma, las actividades que integran una lección deben relacionarse con actividades pasadas o futuras de la misma lección o en otras, puesto que según Regelski (1980), se planea el refinamiento, el refuerzo y la transferencia del conocimiento basados en teorías explícitas del conocimiento musical.

Del mismo modo, los programas que se estructuran en un plan de estudios deben ser continuos, deben organizarse en un plan que proporcione lo necesario para un aprendizaje progresivo y sucesivo para cada curso de música. Regelski (1980) aduce que un plan de estudios para música en general debe proporcionar una secuencia bien planeada de experiencias de aprendizaje desde el jardín hasta la secundaria. Por esto los profesores

señalan que “con los estudiantes hay que empezar desde cero” aunque ya estén en cursos avanzados como lo son los de básica secundaria.

Por otra parte, en el análisis de documentos como el PEI de las tres instituciones, se observó que solamente en una se contempla la educación musical desde los primeros años escolares hasta el final del bachillerato, fundamentadas en *“despertar la sensibilidad y la creatividad mediante experiencias artísticas como la música, el desarrollo de la sensibilidad como una manera personal de percibir y de sentir la realidad del lenguaje visual, auditivo y corporal, estimular el deseo de apreciación cultural en las diferentes manifestaciones artísticas y favorecer la adquisición y el dominio de procedimientos técnicos propios de la expresión auditiva”*.² Los anteriores son fundamentos teóricos acertados pero se quedan solamente en frases y argumentos bien elaborados que no trascienden más allá del papel, pues en la práctica pedagógica no se evidencian en su totalidad. Con respecto a esto un docente argumenta:

Otra situación que impide que se apliquen los lineamientos y los programas que se elaboran en el colegio, es el factor tiempo y esos lineamientos exigen más de una hora, o a veces tiene uno que hacerlos muy por encima para poder cumplir porque cada colegio tiene unos planes de trabajo, y ya sabemos que aquí son las misas y los cantos marianos, entonces con qué tiempo implementa uno lineamientos, si solo es una hora de clase semanal y se debe utilizar para ensayar las eucaristías.

Cuando se escucha la voz de los directivos con respecto a los lineamientos se encuentra una diferencia notoria al señalar:

El profesor debe tener en cuenta los lineamientos y en el PEI está establecido cuál es nuestro componente pedagógico y se planea muy bien al comienzo del año y le gastamos mucho tiempo, damos espacios en las jornadas pedagógicas y mensualmente en

el consejo académico se evalúa el desarrollo de los programas en cada una de las áreas para que cuando lo esté ejecutando lo realice con mucha propiedad. Los profesores también gestionan y organizan el proyecto, obviamente cuando el profesor entró a la institución ya existía un proyecto pedagógico de música, pero él libremente lo puede adaptar con su equipo de trabajo. Los profesores no solamente

2 Tomado del PEI de una institución educativa en donde se realizó el estudio.

formulan los contenidos porque ahí también vienen las estrategias pedagógicas para desarrollar el proyecto y la creatividad del profesor, las estrategias y todo lo que él le pueda añadir a ese proceso académico.

Los directivos dicen que se deben incluir los lineamientos dentro de sus actividades de clase pero también confieren libertad para que los docentes formulen sus propios contenidos programáticos, lo cual puede llevar a que lo tomen como una autorización para no necesariamente llevar un plan de estudios o para improvisarlos; esto algunas veces puede ser generado por el desconocimiento de los lineamientos curriculares. Al respecto dicen los docentes: “No conozco nada de esa literatura que saca el ministerio, de esa vaina no conozco ni lo implemento porque yo doy las clases de una manera muy empírica”.

Cabe aquí entonces evocar a Swanwick (1991), cuando afirma que el profesor debe elaborar un currículo o un programa teniendo en cuenta la comprensión filosófica de la materia que está enseñando, de sus estructuras profundas y de su fundamentación, donde sea eficaz y sensible a las necesidades de los alumnos y a la estructura y naturaleza de la asignatura, abordando en su labor una faceta crítica y analítica en donde la integralidad de los criterios sea elemento de reflexión y análisis de lo que es la música.

4.5 El querer ser de la educación musical

“Queremos más instrumentos, un salón con un tablero pentagramado donde se pueda cantar y formar grupos musicales”.
[E24C3]

Ya se ha hablado en apartes anteriores acerca de las falencias que tiene la educación musical en cuanto a espacios físicos para el normal desarrollo de las clases, lo que genera inconformismo tanto en estudiantes como en profesores quienes tratan de adaptarse a las condiciones que existen en el medio para la realización de la clase. En este aparte del querer ser se entrelaza la visión de sus propias vivencias con su ideal de educación musical; es la escucha nuevamente, de las voces de inconformidad para que se dé el cambio de enfoque del área, se adecuen las aulas y se dote de materiales necesarios para realizar una clase que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto indican algunos estudiantes:

Quisiera un tablero pentagramado para que el profesor no tenga que hacer las rayas del pentagrama sino que ya estén hechas, porque el profesor tiene que hacer las líneas y a veces le quedan torcidas. También la clase se debería dar en un salón aparte, donde uno pueda cantar duro, porque acá a uno le toca cantar pasito para que no oigan en los otros salones, porque en clase siempre hay que expresar y cantar duro, entonces tocaría un salón donde uno pueda tocar y cantar tranquilo sin interrumpir las otras clases, algo que sí de verdad me gustaría es que la clase fuera en un salón con pupitres, porque le toca a uno recibir las clases de pie y se hace desorden.

Estos testimonios se convierten entonces en voces de exigencia para que se dé un poco más de atención a la educación musical en las instituciones; parece claro entonces, que estos testimonios reflejan una vez más el abandono en que está la educación musical en algunos colegios. El querer ser de esta forma, no solo es una exigencia de las condiciones mínimas para el desarrollo de una clase de educación musical; es el anhelo de estar más en contacto con los instrumentos musicales, donde se genere un ambiente de aprendizaje apropiado para los estudiantes. Estas voces también se escuchan en los docentes:

El salón debe tener un espacio físico adecuado como, por ejemplo, quisiera un salón donde las niñas puedan cantar, donde podamos poner la grabadora con volumen y no molestar a nadie, un salón donde me quepa toda la cantidad de alumnos, que esté aislado de los demás porque con el ruido que se escucha de otros salones es difícil cantar y tocar, al hacer esto los demás profesores se disgustan porque interrumpimos sus clases.

4.5.1 El profesor ideal

*“Que la clase la dé otro profesor
que no sea regañón,
que entienda, dé oportunidades y exija,
porque así uno se preocupa
más por aprender”.*
[E1C2]

El profesor autocrático parece ser el modelo de maestro que ningún estudiante quiere tener. Este modelo está caracterizado, según Regelski (1980), por el dominio total y absoluto de la clase por parte del profesor, quien controla el comportamiento y la obediencia de sus estudiantes, adoptando una actitud de sumisión y conformismo en contra de los alumnos. Esta actitud por parte del maestro es la menos recomendada en procesos de enseñanza y aprendizaje de la música, pues los intereses y las aptitudes de los alumnos varían y las metas de enseñanza basados en la creatividad y el descubrimiento a veces se ven afectadas por este tipo de enseñanza.

El maestro autocrático, como menciona Regelski (1980), tiene una posición diferente a la que quieren los estudiantes y lo manifiestan señalando que “yo le quitaría al profesor esa rabia que tiene, que tuviera el carácter menos fuerte y que fuera más tranquilo, no tan regañón y malgeniado”. Algunas veces el regaño, la censura y las órdenes por medio de gritos son igualmente débiles como el castigo, puesto que lo que se logra es aumentar la tensión en el estudiante; de todos los enfoques posibles para el maestro, el castigo, sea cual fuere su forma, según Regelski (1980), es lo que menos puede resolver los problemas que surgen de las tensiones y emociones típicas de los adolescentes.

Lo anterior lleva a que los estudiantes prefieran “una persona que los entienda y que cuando se equivoquen, les dé otra oportunidad”. Esta situación refleja lo que Regelski (1980) llama el profesor democrático, quien alienta la clase para que se discipline y se dirija por sí misma y el papel que antes era de “malgeniado y regañón” se convierte ahora en la persona que observa lo que está sucediendo, el que aconseja, sugiere e interviene cuando se necesita, y el que asume el papel de “amigo”, como lo llama el mismo autor, el cual es comprensivo, enérgico, simpático y justo, y que ve en sus estudiantes a seres humanos sensibles y con sentimientos.





Al dar por terminado este proceso de investigación cuyos resultados se plasman en este libro, es necesario hacer algunas reflexiones sobre la importancia y el enfoque que se da a la educación musical en el currículo escolar.

De cierto modo es frustrante escuchar testimonios de colegas docentes al señalar que su labor como educadores les convierte en un “ser servil” y “subutilizado” y “en una persona que dicta cualquier cosa por un salario”, puesto que se les pide que la educación musical se oriente a la realización de una actividad aislada como lo es la preparación de eucaristías y actividades institucionales que, si bien algunas veces sirven para prácticas corales, en ocasiones no proporcionan al estudiante formación en el ámbito musical y artístico.

Las falencias aquí develadas surgen de las mismas representaciones sociales de educación musical que tienen los directivos, quienes consideran que en la “institución el alcance y el desarrollo de la educación musical se basa en la preparación de las eucaristías y actividades del colegio”, Desconcertantes palabras que quizá no sean las que precisamente un docente o profesional de la música desea escuchar del directivo de la institución en donde labora. Por esto en ocasiones se oyen voces que dan cuenta de la inconformidad del docente.

Por otra parte, y como ya se había mencionado en capítulos anteriores, otra de las dificultades que se evidencian en las instituciones es la falta de espacios adecuados para poder llevar un proceso de enseñanza musical; es deprimente en cierto modo observar el aula de una institución en la que los estudiantes no tienen dónde apoyar sus cuadernos para escribir y no tienen sillas para poder sentarse cómodamente a recibir sus clases, lo cual genera inconformidad y en ocasiones indisciplina, llevándolos a realizar actividades que no corresponden a la asignatura.

Al tratar de comprender estas situaciones cabe preguntarse ¿Qué está pasando con la educación musical y con el docente que tiene en sus manos la responsabilidad de la formación artística del estudiante? y ¿Qué motivación tiene el profesor para ser mediador de conocimiento?

Estos interrogantes pueden resolverse al profundizar con investigación en el área, donde la comunidad educativa analice el estado de la educación musical y se planteen nuevos enfoques para que estas situaciones cambien y no siga siendo la educación artística el pariente pobre de la educación, como menciona Maneveau (1980), o “un relleno de la parte pedagógica” como lo señala un docente.

De igual modo, los resultados expuestos en este estudio deben convertirse en motivación para que los docentes y profesionales del arte generen propuestas investigativas en el área y las conviertan en un medio para hacer visible la educación musical en las instituciones y en la sociedad, y para que esta asignatura relegada sea orientada con base en la formación integral del estudiante.



- Alzamora, S.; Franco, S. y Pechín, C. (2005). "Instancias de reproducción y producción de representaciones sociales sobre la música y la educación física". *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. III, No. 3. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a05almazora.pdf>
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Casanovas, A. (2005). La enseñanza de la didáctica de la música. *Revista de educación musical léeme*. Recuperado de: <http://música.rediris.es/leeme/index.html>
- Del Ben, L. y Hentschke, L. (2002). Educación musical escolar: *Revista Asociación Brasileira de Educación Musical*. No. 7. Recuperado de: <http://música.rediris.es/leeme/index.html>.
- García, M. (1964). *Didáctica musical*. Argentina: Ricordi.
- Gallego, R. (1994). *Saber pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, G. (2005). *Estudio etnográfico de una experiencia de educación musical con niñas, niños y jóvenes sordos en el instituto CENTRABILITAR*. Bucaramanga. Tesis de maestría no publicada. Universidad industrial de Santander, Colombia.
- Gómez, M. (2011). "Batuta Caldas-Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9). Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750667

- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Maneveau, G. (1980). *Música y Educación*. Madrid: Rialp.
- Perafán, G. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez, J. (2005). "¿Es necesaria una educación musical para todos?" *Revista electrónica de educación musical léeme*. No. 7. Recuperado de: <http://música.rediris.es/leeme/>
- Regelski, T. (1980). *Principios y problemas de la educación musical*. México: Diana.
- República de Colombia (1997). Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares Educación Artística.
- Saro, M. (2003). "Itinerarios musicales de los alumnos de las Diplomaturas de Magisterio de la Comunidad Autónoma Andaluza". *Revista de educación musical léeme*. No. 11. Recuperado de: <http://música.rediris.es/leeme/index.html>
- Small, C. (1993). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Silva, A. (2003). *I. Kant: Educación y emancipación*. Bucaramanga: UIS.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós.



